

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOEDUCATION

PAR
VICKY LAFANTAISIE

RECHERCHE ET INTERVENTION EN NEGLIGENCE : COMMENT EXPLIQUER
L'EXCLUSION DU POINT DE VUE DES FAMILLES DANS CES ESPACES
INSTITUTIONNELS

AVRIL 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cette thèse a été dirigée par :

Tristan Milot, directeur de recherche, Ph. D. Université du Québec à Trois-Rivières

Carl Lacharité, codirecteur de recherche, Ph. D. Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de la thèse :

Tristan Milot, directeur de recherche, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Carl Lacharité, codirecteur de recherche, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Hamel, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Annick St-Amand, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Michel Boutanquoi, Ph. D. Université de Franche-Comté

Thèse soutenue le 16/12/2016

Ce document est rédigé sous la forme d'articles scientifiques, tels qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les deux articles ont été rédigés selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychoéducation. Les noms des directeurs de recherche ayant participé au déroulement de la recherche pourraient donc apparaître comme co-auteurs des articles soumis pour publication.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail de longue haleine n'aurait pu être possible sans la contribution et le soutien indéniable de plusieurs personnes que je souhaite remercier ici. D'abord, je tiens à souligner l'appui et l'accompagnement que m'ont offerts mes deux directeurs de thèse Tristan Milot et Carl Lacharité tout au long de ce processus. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir pu bénéficier de votre expérience et de votre façon particulière de susciter des questionnements chez moi. Ça me pousse à réfléchir davantage. Tristan, nos échanges colorés, ta façon de commenter mes travaux et les remises en question que tes commentaires provoquaient ont été pour moi une source de motivation constante pendant ces cinq années. Carl, nos discussions et ta manière d'aborder la recherche et l'intervention m'ont grandement inspirée pendant toute la durée de mon doctorat. La complémentarité de vos expertises a certainement contribué à l'amélioration de la qualité de ma thèse.

Je désire également remercier les membres de mon comité de thèse, Sylvie Hamel et Annick St-Amant, qui ont participé à mon cheminement et commenté mes travaux malgré mes remises tardives !

En amont de ce doctorat, il y a évidemment les rencontres avec des familles qui ont été déterminantes dans mon cheminement. Ces parents et ces enfants m'ont amenée à remettre en question certaines croyances et manières de faire que je voyais alors comme allant de soi. Ils m'ont énormément appris et ont contribué à guider mes questionnements et mes « découvertes ».

Les idées développées dans cette thèse ont été longuement mûries et construites à travers de nombreux échanges. Ma thèse est donc le résultat d'un ensemble de rencontres avec différentes personnes qui ont contribué à enrichir ma réflexion. Dans la sphère « professionnelle », je pense entre autres aux rencontres que j'ai eues avec l'équipe provinciale du PAPFC² (merci à Carl, Marleen, Jean-Pierre, Line, Josée, Lina, Roxane, Nadine, Sylvie, Aurélie et Mélanie), avec l'équipe de *Psychoed Sans Frontières* (merci à Jacinthe, David, Karine et Marie-Ève et aux étudiant.es participant.es) et, plus récemment, avec l'équipe d'AGORA (merci encore une fois à Carl, Jean-Pierre, Marleen et à Christine, Nicole, Louisane, Hanny, Judith et aux agentes de liaison). Je pense également à mes collègues de l'UQO et aux étudiant.es dans mes cours qui acceptent de partager leurs expériences avec moi, ce qui participe sans contredit à nourrir mes réflexions.

Dans la sphère « personnelle », je remercie mes ami.es qui m'ont écouté râler (et qui ont parfois *chialé* avec moi) et qui ont aussi participé volontiers à certaines célébrations entourant ce travail. Merci à mes parents Lyne et Jacques qui sont toujours émerveillés, curieux et intéressés par mon (souvent trop dense) blabla. Votre présence à tous et à toutes a contribué à rendre cette expérience agréable et digeste. Finalement, un immense merci plein d'amour à celui qui m'a accompagné quotidiennement dans ce que nous pourrions appeler cette aventure. Jean-Charles, tu es une source d'inspiration inépuisable. Ton soutien, ton écoute, tes réflexions et ta façon de me rassurer lors des moments de panique (il y en a eu quelques-uns...oups!) m'ont permis d'achever cette thèse. Sans toi je n'y serais jamais arrivée.

Pour terminer je souhaite également remercier le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le soutien financier ayant contribué à la réalisation de cette thèse.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	VIII
INTRODUCTION GENERALE.....	1
La production du savoir.....	5
Une seule vérité.....	7
Une seule perspective	8
Un portrait incomplet.....	9
Connaître autrement... ..	10
Problématique de recherche.....	11
L'intervenante	11
L'étudiante-apprentie-chercheure	13
La formation	13
La recherche	14
Objectifs de la thèse	16
Approche de recherche : l'ethnographie institutionnelle	17
Considérations méthodologiques.....	20
CHAPITRE I	
L'ORGANISATION SOCIALE DES CONNAISSANCES SUR LA NEGLIGENCE ENVERS	
L'ENFANT : COMMENT EXPLIQUER L'EXCLUSION DU POINT DE VUE DES FAMILLES	
DANS LA RECHERCHE DOMINANTE	
Page titre	22
Résumé	24
Introduction.....	25
Les travaux critiques de la recherche en négligence : état des	
connaissances.....	28
Méthode	31
Corpus d'articles.....	33
Cadre d'analyse.....	34
Résultats	35
Théorie individualisante	36
La problématisation	38

La définition de la négligence	41
Les variables étudiées	42
Des devis de recherche éloignés de l'expérience telle que vécue par les familles.....	43
L'organisation sociale des pratiques de recherche en négligence.....	45
Discussion	49
Reproduction des inégalités de pouvoir : de la recherche par et pour les chercheurs.....	50
Normalisation.....	53
Réductionnisme.....	54
Conclusion	55
Référence	57

CHAPITRE II

EXPLORATION DES RELATIONS SOCIALES A LA BASE DE L'EXCLUSION DU POINT DE VUE DES FAMILLES DANS L'INSTITUTION DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE : UNE ETUDE D'ETHNOGRAPHIE INSTITUTIONNELLE

Page titre	64
Résumé	66
Introduction.....	67
L'approche expert.....	68
L'approche participative.....	70
Objectifs de recherche.....	71
Méthode	72
Approche de recherche	72
Collecte des données	74
Analyse.....	76
Résultats	78
Les représentations sur les familles en situation de négligence.....	79
Les pratiques des intervenants en protection de la jeunesse	81
Des traces du paradigme participatif.....	81
Mécompréhension de certains concepts définis dans l'approche participative	82
La participation	83
Les forces.....	84
La popularité des pratiques de prise en charge	86

Des pratiques centrées sur les difficultés des parents	86
Des pratiques d'évaluation	87
Une hiérarchie apparente	88
Des parents qui prennent le rôle qu'on leur attribue.....	90
L'organisation sociale des pratiques en protection de la jeunesse	93
Les textes qui guident l'intervention	93
La loi sur la protection de la jeunesse.....	93
Le mandat des intervenants et les attentes de l'institution	94
Les règles et les procédures standardisées.....	95
Formations et documents remis à l'embauche des intervenants en CJ.....	96
La supervision des intervenants en CJ	97
Le monitoring par les gestionnaires.....	99
Description des relations sociales impliquées dans l'exclusion du point de vue des familles.....	100
Discussion	107
Références	112

DISCUSSION GÉNÉRALE

Discussion générale	118
Ce qui relie les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse	121
Quelques pistes pour la démocratisation des savoirs et des pratiques	123
Reconnaître l'existence de « vérités » multiples	124
La construction de savoirs collectifs.....	124
Les pratiques de recherche	124
Les pratiques d'intervention.....	127
Les contributions de cette thèse	128
Les applications possibles en psychoéducation	130
Listes et pistes pour recherches futures.....	131
Références	133

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

CHAPITRE I

Figure 1 : Schéma de l'enquête menée dans la présente étude	32
Tableau 1 : Corpus d'articles	34
Figure 2 : Cartographie de l'organisation sociale de la recherche dominante en négligence ..	46
Figure 3 : Présentation suggérée pour une affiche dans les lignes directrices de la 26 ^e convention annuelle de l' <i>Association for psychological science</i>	49

CHAPITRE II

Tableau 1 : Rôles et nombre de personnes observées	75
Tableau 2 : Résumé du matériel utilisé et de la démarche d'analyse associée à chacun des objectifs	78
Figure 1 : L'organisation sociale des pratiques en protection de la jeunesse	104
Figure 2 : Des intervenants qui se retrouvent à la croisée de deux approches	106

CONCLUSION GÉNÉRALE

Figure 1 : Ensembles de relations sociales impliquées dans l'institution De la protection de la jeunesse	122
--	-----

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

La présente thèse aborde la question de la considération du point de vue des familles en situation de négligence par le biais de deux articles abordant respectivement la manière dont la perspective des familles est traitée 1) dans les institutions de la recherche et 2) de la protection de la jeunesse. Je m'intéresse à la problématique de la négligence depuis près de 10 ans. J'ai commencé à découvrir ce « monde » – il s'agit certainement d'un univers particulier dont il est impossible de comprendre les dynamiques si on ne s'approche pas de sa frontière – alors que j'étais une jeune intervenante en formation et que je travaillais en milieu communautaire. J'avais jusque-là une connaissance strictement théorique de la négligence, en ce sens que le portrait que je m'en étais construit était basé uniquement sur des écrits scientifiques.

Ces travaux traitent majoritairement de cette problématique en termes de facteurs de risque – en mettant particulièrement l'accent sur les déficits parentaux – et de conséquences chez l'enfant. Par exemple, les jeunes enfants (trois ans et moins) qui ont un tempérament difficile et qui présentent certaines vulnérabilités (comme un enfant qui a des besoins spéciaux en raison d'un handicap ou d'une psychopathologie) seraient particulièrement à risque d'être victimes de négligence (Connell-Carrick, 2003 ; Connell-Carrick & Scannapieco, 2006 ; Éthier, Couture, & Lacharité, 2004 ; Schumacher, Smith-Slep, & Heyman, 2001 ; Tourigny et al, 2002 ; Trocmé et al., 2005 ; Watson, 2005). Plusieurs facteurs de risque ont également été documentés chez les parents et les familles. Ainsi, le jeune âge de la mère, les problèmes de santé mentale (p.ex. dépression, trouble de personnalité), la toxicomanie, un passé d'abus ou de négligence, un manque d'habiletés parentales, le fait d'avoir peu de connaissances sur le développement de l'enfant, la monoparentalité, un nombre élevé d'enfants et la violence conjugale seraient des facteurs qui prédisposeraient à la négligence (Connell-Carrick, 2003 ; Éthier, Couture, & Lacharité, 2004; Hildyard & Wolfe, 2002; Lounds, Borkowski, & Whitman, 2006 ; Lounds, Borkowski, Whitman, Maxwell, & Weed, 2005 ; Schumacher, Smith-Slep, & Heyman, 2001 ; Smith & Fong, 2004 ; Trocmé et al., 2005 ; Watson, 2005). Finalement, l'isolement social, la pauvreté et le fait d'habiter dans un quartier défavorisé où les ressources sont peu accessibles seraient des conditions propices à l'apparition de la négligence. Les enfants négligés sont présentés comme ayant généralement des problèmes de santé physique et mentale, des difficultés de comportement intériorisé ou extériorisé, des retards de développement (émotionnel, cognitif, social, langagier), de plus faibles capacités intellectuelles, des difficultés académiques et, à plus long terme, il semble que ces enfants développent une propension à la délinquance et à l'abus de substance (Berry, Charlson, & Dawson, 2003 ; Dube

et al., 2006; Dubowitz, Pitts, & Black, 2004 ; Dunn, Tarter, Mezzich, Vanyukov, Kirisci, & Kirillova, 2002 ; Gilbert, Widom, Browne, Fergusson, Webb, & Janson, 2009 ; Hildyard & Wolfe, 2002 ; Kazemian, Spatz Widom, & Farrington, 2011 ; Lounds, Borkowski, & Withman, 2006 ; Shipman, Edwards, Brown, Swisher, & Jennings, 2005 ; Topitzes, Mersky, & Reynolds, 2010 ; Van der kolk, 2005 ; Watson, 2005).

Mon premier emploi dans un quartier défavorisé m'a permis de me rapprocher des familles et d'explorer le côté « écrasant » de l'environnement dans lequel elles vivent – ressources insuffisantes, appartement trop petit, quartier bruyant, voisinage inquiétant, etc. En constatant l'impact important que pouvait avoir l'environnement sur la vie de ces familles, j'ai pu développer une compréhension plus « sociologique » de leur situation. Cette perspective, il me semblait, était à peine effleurée dans mes cours. À la fin de mon baccalauréat, j'ai eu la chance de faire un stage dans un centre de santé et de services sociaux (CSSS)¹ où un programme d'intervention en négligence était en cours d'implantation. J'y ai découvert une approche que je qualifiais alors d'« humaine » dans laquelle les parents sont interpellés pour leur expertise, pour leurs connaissances de leur situation telle qu'ils la vivent. Suite à cette expérience, j'ai travaillé comme intervenante pour la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pendant une courte période. J'ai ressenti un profond malaise tout au long de mon « séjour » sans être capable d'identifier directement ce à quoi il était dû. Voici comment je concevais mon rôle : rencontrer les parents dans mon bureau, relever leurs incapacités en insistant sur leur style de vie inadéquat, écrire le tout dans un rapport de cour qu'ils devaient signer et me présenter au tribunal à leur côté. Après m'être beaucoup questionnée, je me suis rendu compte que c'était l'approche « expert » avec laquelle les intervenants devaient se présenter aux familles qui me mettait mal à l'aise. Ainsi, sans vraiment connaître leur univers, on venait dire aux parents que ce qu'ils font est mal et qu'ils devaient adopter d'autres comportements considérés comme plus appropriés. Ces recommandations se faisaient sans considérer les conditions environnementales (socioéconomiques, politiques, culturelles) dans lesquelles ils vivent.

Ma vision de la négligence a évolué au fil de mes expériences de travail et d'études et des discussions que j'ai eues avec des familles et des collègues. Pour définir cette problématique, je m'appuie aujourd'hui sur le modèle écosystémique. Il permet de tenir compte

¹ Dans cette thèse, j'utilise le nom et les acronymes d'établissements appartenant à l'ancienne structure du réseau de la santé et des services sociaux – Centre de santé et de services sociaux (CSSS) et Centres jeunesse (CJ). Cela est justifié par le fait que les expériences que je partage et ma collecte de données se sont déroulées au moment où ces établissements n'étaient pas encore fusionnés. Dans la structure actuelle, ces deux organisations sont regroupées pour former le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS).

de plusieurs contextes et environnements pour expliquer l'apparition et le maintien de ces situations dans lesquelles les besoins d'un enfant ne sont pas répondus (Lacharité, 2014a). Cette conception implique une décentration des comportements parentaux pour considérer, de manière plus large, les contextes sociopolitiques, culturels et économiques qui contribuent largement à produire des situations familiales dans lesquelles des personnes (enfants et parents) se retrouvent dans des conditions extrêmement précaires. Cette représentation rejoint celle de Soulet (2005), qui définit la vulnérabilité comme étant « l'exposition inégale à la possibilité d'être blessé. » (p.18)

En travaillant comme intervenante, j'ai été confrontée à plusieurs situations qui m'ont amenée à prendre du recul face à des valeurs, représentations, pratiques et comportements que je tenais pour acquis. À titre d'exemple, j'ai accompagné une famille dont les parents n'étaient pas nés au Québec et pour qui donner la fessée à leur enfant pour lui apprendre comment se comporter était tout à fait normal.² J'aurais pu leur dire d'emblée qu'ils avaient tort et argumenter en référant à des recherches qui montrent les effets néfastes de la fessée, mais je suis plutôt ressortie de cette rencontre ébranlée : on venait de me faire remettre en doute mes convictions. Je me demandais alors : « Qui suis-je pour prétendre que mon point de vue est meilleur que le leur ? Sur quelle base puis-je établir un dialogue sur la question, si mon intention est de contribuer au dénouement de leurs difficultés familiales ? » Ce genre de situation soulève la question de la construction des normes, de l'importance du contexte et de l'influence du cadre de références sur nos manières de voir et d'interpréter le monde. Il pousse aussi à interroger les rapports que nous sommes appelés à établir, en fonction de notre position dans une institution, avec les autres personnes avec qui cette institution nous met en relation. Ainsi, ce sont des réflexions qui ont découlé d'expériences vécues qui m'ont amenée à porter un autre regard notamment sur la science et les pratiques de recherche qui la produisent, sur la formation des intervenants ainsi que sur les normes et attentes institutionnelles des établissements de santé et de services sociaux.

L'objectif général de cette thèse est de décrire et cartographier l'organisation sociale du savoir qui régule les pratiques de recherche et d'intervention auprès des familles en situation de négligence. Je montrerai comment s'organisent, à travers les différentes composantes de l'institution de la protection de la jeunesse (les pratiques d'intervention, les textes qui régulent ces pratiques, le champ de recherche qui les appuie), des relations qui tendent à exclure, la

² Rappelons que la fessée était une méthode disciplinaire couramment utilisée au Québec il y a de cela quelques décennies (Cliche, 2007).

plupart du temps, le point de vue des familles en situation de négligence. Ma démonstration s'appuiera sur deux études complémentaires inspirées de l'ethnographie institutionnelle (EI). La première propose une description détaillée des pratiques de recherche récentes en négligence et montre comment ces pratiques produisent, par la manière dont elles construisent les connaissances, un portrait des situations de négligence dont la perspective des parents est quasi absente. Le deuxième article rend visible l'organisation sociale derrière les pratiques d'intervention en protection de la jeunesse. Il décrit, en prenant pour point de départ l'expérience d'intervenants et de superviseurs, la manière dont ces pratiques sont organisées et régulées, à travers différents textes, d'une façon qui laisse peu d'espace pour la prise en compte du point de vue des familles concernées. Ensemble, ces pratiques de recherche et d'intervention font que, malgré les efforts sincères et les bonnes intentions, la *prise en charge non empathique* des familles demeure la norme dans les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse.

En guise d'introduction générale, je propose d'abord de décrire, à partir d'écrits critiques, les manières classiques dont le savoir est produit, en insistant sur les conséquences politiques et sociales de ces pratiques. Je présenterai ensuite ma problématique de recherche, en expliquant comment celle-ci a été construite en fonction du savoir expérientiel que j'ai développé au fil de mes expériences de recherche et d'intervention. Cette manière de problématiser un objet de recherche repose sur l'approche d'ethnographie institutionnelle (EI) dont je tracerai les grandes lignes tout de suite après avoir présenté brièvement les deux études qui constituent cette thèse.

La production du savoir

Les théories ne sont pas neutres. Décomposer les comportements en laboratoire, ou en tout autre lieu transformé en terrain de laboratoire, c'est installer un milieu artificiel qui induit ce qu'il suppose, et qui fabrique ce qu'on lui a demandé.
(Cornu, 2009, p.37)

De manière générale, dans les sociétés occidentales, la science est vue comme permettant de découvrir la réalité, de connaître la vérité à propos de différents objets (qu'ils soient « naturels », sociaux ou autres) (Smith, D.E., 1990). Les découvertes scientifiques, qui sont considérées comme objectives, guident ainsi les attentes sociales, influent sur les

décisions politiques et prescrivent les comportements que les gens doivent adopter pour être considérés comme normaux (Cornu, 2009). La normalité peut être définie de trois manières.

1. Être dans la moyenne : Cette définition repose sur la répartition des gens sur une courbe normale. Elle implique qu'on qualifie de déviantes les personnes qui se retrouvent aux extrémités de cette courbe. La fréquence statistique divise les « bons » individus des moins bons (Cornu, 2009), ce qui revient à « pathologiser » la différence (Walsh, 2003). « Selon cette conception, les gauchers et les roux sont déviants, puisque la plupart des gens sont droitiers et châains » (Becker, 1985, p.29).
2. Être asymptomatique : Cette perspective rejoint les modèles médicaux et psychiatriques. Elle stipule que le déviant a « quelque chose d'essentiellement pathologique, qui révèle la présence d'un « mal ». » (Becker, 1985, p.29). Ainsi, quelqu'un de normal ne présente pas de symptômes identifiés comme étant indésirables (Walsh, 2003).
3. Répondre à un idéal : Cette conception repose sur la définition de certains standards pour identifier la norme, pour apprécier « ce qui est tel qu'il doit être » (Cornu, 2009, p.32). Le normal reflète les valeurs qui sont acceptées par la majorité (Cornu, 2009) et s'appuie sur des théories construites en laboratoire pour identifier ce que devrait être une « bonne personne » (Walsh, 2003).

La majorité des recherches dans le domaine psychosocial s'inscrit dans le courant positiviste (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Boutin, 2006 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Feyerabend, 1979 ; Gingras & Lacharité, 2009 ; Smith, 1999 ; Swift, 1995 ; Wolock & Horowitz, 1984). Ce paradigme de recherche soutient qu'il existe une réalité mesurable qui peut être connue objectivement au moyen de la démarche scientifique classique (1. Élaboration d'hypothèses, 2. Expérimentation, 3. Analyse des données à partir d'un devis préétabli, 4. Validation des hypothèses et 5. Généralisation des résultats obtenus). Cette méthode, d'abord pensée pour les sciences de la nature, a été adoptée par les chercheurs en sciences sociales au nom d'une nécessaire quête d'objectivité (Dantier, 2011). « L'objectivité de la méthode est la suppression de toute influence fallacieuse qui puisse altérer la validité de notre perception des caractéristiques réelles de l'objet d'analyse au cours de l'enquête » (Mellos, 2003, p.546). Il est légitime de se demander s'il est possible, pour une personne vivant en société, de produire des connaissances de façon complètement objective, dénuée de toutes influences externes à l'objet de recherche (Mellos, 2003)³. Plusieurs auteurs critiquent d'ailleurs cette prétention d'objectivité

³ Nous pourrions également nous questionner sur l'existence réelle de l'objet tel que défini par un chercheur, ou sur le rapport entre un phénomène et sa description scientifique.

réclamée par les chercheurs d'orientation positiviste (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Cornu, 2009 ; DeMontigny, 1995 ; Feyerabend, 1979 ; Gonzalez & Malbois, 2013 ; Smith, 1987b, 1990 ; Swift, 1995). Ils sont plutôt d'avis que la recherche est idéologiquement orientée et qu'elle représente donc surtout les points de vue dominants. Dans la mesure où les connaissances produites dépendent elles aussi du contexte social et historique dans lequel elles sont produites, « [s]cience and empiricism offer no more an « objective » explanation of the world and reality than, for example, ancient myths » (Chambon, Irving, & Epstein, 1999, p.34).

La recherche produite dans un cadre positiviste est ainsi construite à partir d'une seule perspective. Elle s'appuie sur l'idée qu'il n'existe qu'une seule vérité, qui pourrait être connue objectivement. Cette manière de produire le savoir génère des portraits incomplets, qui reflètent rarement le quotidien tel qu'il est vécu par les personnes étudiées (DeMontigny, 1995). Cela entraîne évidemment des conséquences politiques et sociales importantes.

Une seule vérité. Habermas (1968, cité dans Swift, 1995) soutient que la tendance de la science à se présenter comme neutre et objective – donc au-dessus des idéologies – en fait précisément le meilleur exemple d'une idéologie, qui chercherait à imposer son interprétation particulière du réel contre toutes les autres. Prétendre que la recherche produit une vérité objective sur un sujet peut causer préjudice aux populations étudiées lorsque celles-ci présentent des comportements qui s'écartent de la norme (Bell, 2011 ; Pires, 1997). D'une part, en prescrivant, de manière plus ou moins implicite, certaines manières d'être, on n'admet pas la possibilité que d'autres comportements, considérés comme anormaux, puissent être adéquats (Cornu, 2009). Ainsi, des conduites parentales, par exemple, peuvent être interrogées et même réprimandées sur la base qu'elles diffèrent de ce qui est attendu sans être nécessairement nuisibles pour l'enfant (on peut penser par exemple à la pratique du co-dodo ou à un mode de vie basé sur la simplicité volontaire).

D'autre part, cette présomption d'objectivité fournit les arguments nécessaires au contrôle social des populations marginalisées. La recherche traditionnelle participe à réorienter les comportements de certaines personnes de manière à ce qu'ils ne dérangent pas l'ordre social (Swift, 1995). Ainsi, la recherche peut contribuer à la justice sociale, notamment si elle permet de représenter les populations démunies et leurs besoins, mais elle peut aussi servir à la « gestion » des comportements des personnes les plus vulnérables, en leur imposant une certaine conformité qui répond d'abord aux intérêts des gens au pouvoir (Campbell & Gregor, 2002 ; Swift, 1995).

Bref, les recherches qui s'inscrivent dans un cadre positiviste soutiennent les processus de normalisation en présentant leurs résultats comme *la* vérité, et leurs prescriptions comme un idéal dont tout le monde devrait se rapprocher (Dantier, 2011). On s'attend à ce que les gens adoptent un « comportement « normal », c'est-à-dire [un] comportement utile d'un exécutant obéissant » (Cornu, 2009, p.37). Mais comment ces comportements attendus sont-ils identifiés ? Qui juge et détermine ce qui est reconnu comme normal (Cornu, 2009 ; Dantier, 2011) ?

Une seule perspective. Dans les recherches traditionnelles, on observe une tendance forte à ce que seul le point de vue dominant soit représenté (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009 ; Smith, 1987a). La majorité des recherches menées auprès de populations marginalisées présentent un portrait entièrement construit par des chercheurs qui sont à l'extérieur de la situation (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Lacharité, à paraître). Les personnes sont étudiées comme des objets (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011) au moyen d'outils qui ne permettent pas de transmettre une image de leur réalité telle qu'elles la vivent (Smith, D.E., 1990). Les chercheurs identifient et sélectionnent à l'avance les éléments qu'ils considèrent pertinent de retenir pour parler de la vie de ces personnes (Smith, 2005). Ainsi, le savoir se forme indépendamment de l'expérience des populations marginalisées (Smith, 1987a, 1987b).

Il en résulte que la perspective des sujets qui sont actifs à connaître leur monde quotidien est éliminée (ou disqualifiée) au profit d'un monde abstrait de connaissances s'appuyant sur ce qui est considéré comme étant pertinent pour les grands appareils sociaux responsables de fabriquer et de réguler la vie en société (le gouvernement, les établissements de services publics, les établissements académiques, les médias, les grandes entreprises privées, etc.) (Lacharité, à paraître, p.8).

La théorie du *standpoint*, d'abord pensée dans les études féministes, illustre bien de quelle manière les connaissances produites reposent sur un point de vue situé (Devault, 2006). L'idée générale de cette théorie est que toute perspective est en partie déterminée par l'époque, le lieu et la position qu'une personne occupe dans la société. Différentes personnes peuvent donc développer, en fonction de la place qu'elles y occupent à un moment donné, une compréhension du monde particulière. C'est cependant la perspective des groupes dominants qui est la plus répandue (Deveau, 2009 ; Smith, 1987a, 1987b). La réalité est généralement présentée conformément aux intérêts et aux attentes de ces groupes. Comme discuté plus haut, le savoir est impliqué dans une forme de contrôle social, puisqu'il participe à structurer les actions, les croyances et les comportements des gens (Bell, 2011). Le savoir génère donc du pouvoir et inversement (Bell, 2011 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Darville, 1995 ; Freire, 1974a ;

Potts & Brown, 2005). La production et l'accès au savoir scientifique sont généralement réservés à l'élite, les recherches étant, la plupart du temps, produites et partagées uniquement à l'intérieur de cercles fermés de chercheurs et décideurs (Campbell & Gregor, 2002 ; Lacharité, à paraître). Ces personnes génèrent des connaissances qui répondent à leur vision du monde et à leurs intérêts et qui, par le fait même, contribuent au maintien du statu quo en ce qui a trait aux inégalités sociales (Campbell & Gregor, 2002 ; Lacharité, à paraître ; Smith, D.E., 1990).

Un portrait incomplet. Ces connaissances produites essentiellement à partir du point de vue des chercheurs peuvent difficilement tracer un portrait complet d'une situation complexe. En plus d'être partiels (comme tous les savoirs), les savoirs construits dans les recherches traditionnelles sont partiels (Cornu, 2009 ; Groulx, 1998). Des expériences sont réduites à quelques variables décontextualisées afin d'obtenir une image objectivée des phénomènes (Aubert, 2012 ; Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Cornu, 2009 ; Groulx, 1998 ; Riopel, 2005 ; Smith, 1999, 2005). En utilisant un devis de recherche inspiré d'un paradigme positiviste, on dévalorise « tout un pan de connaissance non déduisible ou non quantifiable et [la vision qui en découle s'avère] donc, pour une bonne part, réductrice et limitée » (Paillé, 2007, p.428).

Il existe ainsi un fossé entre les connaissances scientifiques et l'expérience quotidienne des gens (DeMontigny, 1995 ; Gonzalez & Malbois, 2013 ; Groulx, 1998 ; Lacharité, à paraître ; Smith, 1987a, 1990 ; Swift, 1995). On peut donc se questionner sur l'utilité directe de ces recherches d'abord pour les personnes visées, mais également pour les intervenants psychosociaux qui les accompagnent. Swift (1995) souligne à ce sujet que les méthodes de recherches classiques utilisées auprès des populations marginalisées sont incompatibles avec les valeurs du travail social, qui s'appuient notamment sur la promotion de la justice sociale. Il y a donc lieu de s'intéresser aux décalages entre les différents savoirs et à leurs conséquences sur l'intervention auprès des personnes concernées.

Bien que plusieurs critiques aient été formulées concernant l'effet oppressant de la recherche traditionnelle sur certaines populations, la démarche scientifique classique demeure la plus répandue (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007 ; Swift, 1995). Plusieurs « routines » et pratiques de recherche en sciences sociales sont tenues pour acquises et répétées par tradition (Campbell & Gregor, 2002 ; Feyerabend, 1979). Les réflexions à leurs sujets sont souvent négligées et considérées comme peu utiles (Lahire, 2011). Mellos (2003) parle ainsi de « l'unité de la méthode scientifique ». Elle explique que, dans la vision classique du monde scientifique,

une seule démarche est considérée comme valable pour « découvrir les lois générales du comportement de la nature et de la société » (p.552). Pourtant, il semble que de se contenter d'un seul paradigme limite l'avancée des connaissances et la diversité de celles-ci (Feyerabend, 1979).

En résumé, les savoirs produits selon la méthode traditionnelle entraînent des conséquences non négligeables pour les populations marginalisées. En reconnaissant uniquement le point de vue des chercheurs comme légitime, ces recherches construisent un portrait éloigné de l'expérience vécue par les personnes. Ces connaissances présentées comme objectives participent au contrôle social des personnes marginalisées et à la reproduction des inégalités de pouvoir. Considérant ces limites, il apparaît important de s'intéresser à d'autres types de savoir.

Connaître autrement ...

La science n'est pas sacro-sainte.
(Feyerabend, 1979, p.196)

Bien que nous ayons généralement tendance à nous tourner d'abord vers le savoir scientifique pour comprendre un phénomène, force est de constater qu'il existe d'autres sources de connaissances.

Les restrictions qu[e la science] impose (et de telles restrictions sont nombreuses, bien qu'il ne soit pas facile d'en faire la liste) ne sont pas nécessaires pour avoir sur le monde des vues générales, cohérentes et adéquates. Il y a les mythes, les dogmes de la théologie, la métaphysique, et de nombreux autres moyens de construire une conception du monde (Feyerabend, 1979, p.196).

On peut distinguer deux grandes formes de savoir : le savoir dit idéologique, « objectif » ou « formel » (*formal knowledge*) (Swift, 1995), qui provient de la documentation scientifique, et le savoir expérientiel⁴, qui fait référence à la connaissance qu'ont les gens de leur propre situation (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009). Le savoir expérientiel est défini comme une connaissance acquise à travers une expérience vécue, contrairement à une connaissance qui pourrait être transmise par un enseignement magistral formel, par exemple (Borkman, 1976 ; Storkerson, 2009). Dans cette perspective, la subjectivité n'est pas vue comme un biais qui doit être éliminé. Elle représente une caractéristique centrale de la réalité dans la mesure où elle est indissociable de sa construction (Swift, 1995).

⁴ Dorothy Smith (1990) utilise différents termes pour référer au savoir expérientiel : *insiders' knowledge*, *insider's standpoint*, *knowing from within*.

Dans une étude d'ethnographie institutionnelle, le savoir expérientiel constitue le point de départ d'une enquête (Campbell & Gregor, 2002 ; Grahame, 1998 ; McCoy, 2008). Pour comprendre comment des situations d'oppression surviennent, on ne s'en remet pas, *a priori*, aux définitions, théories et concepts présents dans la littérature. On s'appuie plutôt sur la représentation que les personnes ont d'une expérience locale (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009 ; Smith, 1999, 1987a ; Smith, G.W., 1990).

Problématique de recherche

Il existe différentes manières d'édifier une problématique de recherche en EI. Plusieurs ethnographes institutionnels partent de leur propre expérience vécue dans certaines situations (McCoy, 2008). Campbell et Gregor (2002) suggèrent d'ailleurs aux chercheurs de décrire leur expérience face au phénomène étudié de manière à circonscrire leur posture. C'est donc dans cette optique que je raconterai, dans les prochains paragraphes, quelques épisodes de mon expérience d'intervenante auprès des familles en situation de négligence, de même que quelques bribes de mon vécu d'étudiante-apprentie-chercheure. Ces observations, comme les autres qui seront présentées au début de chaque article, sont à l'origine des questionnements poursuivis dans cette thèse et permettent de les situer.

L'intervenante. J'ai eu la chance d'être intervenante dans différents établissements et organismes du système de la protection de la jeunesse⁵. J'ai tiré de mon expérience d'intervenante quelques exemples de situations qui m'ont particulièrement frappée et qui ont contribué à construire mon savoir expérientiel quant aux relations que les familles en situation de négligence entretiennent avec l'institution de la protection de la jeunesse.

- Alors que je venais tout juste de commencer à travailler pour la direction de la protection de la jeunesse (DPJ), j'ai reçu l'appel de la grand-mère d'un garçon que j'avais en suivi. Le garçon lui avait confié que son père avait bu de la bière alors qu'il était en visite chez lui, à l'encontre des mesures judiciaires le concernant. J'ai alors demandé à une intervenante expérimentée de mon établissement ce que je devais faire avec cette information. Cette collègue m'a répondu : « Tu vas voir le père, tu lui lis ses mesures et tu lui demandes s'il est toujours d'accord avec ça. Il va répondre oui. Lorsque

⁵ Je considère le système de la protection de la jeunesse au sens large, en incluant différentes organisations impliquées dans l'intervention auprès des familles, et non pas seulement les Centres jeunesse (aujourd'hui compris dans un établissement plus large : Centre intégré de santé et de services sociaux).

l'ordonnance sera terminée et qu'il faudra réviser la situation, tu sors cette information ». J'étais plutôt sceptique face à cette « stratégie ». J'ai donc contacté le réviseur pour lui faire part de mon malaise à aller en révision et prendre une décision à propos d'une famille que je ne connaissais en fait que très peu. Il m'a dit de lui envoyer mon rapport et qu'on allait tout de même faire la révision en présence des parents à la date prévue, puisque l'enfant était placé et qu'on devait respecter l'échéance. À la rencontre de révision, je « connaissais » la famille depuis deux semaines seulement. Le réviseur, qui n'avait pas plus d'informations que moi sur la capacité des parents à s'occuper de leur garçon, a décidé que l'enfant devait rester placé en raison des informations que nous avions obtenues. Les parents étaient en colère : on leur refusait l'accès à leur enfant sans motif valable, sans que nous n'ayons jamais vraiment rencontré leur famille.

- Dans le cadre de rencontres entre professionnels, il est courant de parler des familles sans les inviter. Ainsi, des intervenants se partagent des informations au sujet des familles qu'ils ont en suivi et décident ensemble des objectifs et des moyens à mettre en place pour les familles.
- Lorsque je travaillais au CSSS, j'accompagnais une famille qui était également suivie par la DPJ. J'étais impliquée notamment parce que le petit garçon de deux ans et demi présentait des signes importants d'anxiété depuis la séparation de ses parents. Lors d'une rencontre avec la mère et l'intervenante de la DPJ, cette dernière me demande si j'ai travaillé sur le fait que la mère et son garçon soupaient devant la télévision. Stupéfaite, j'ai répondu que la mère m'avait parlé de son inquiétude pour l'anxiété de son garçon et que c'était donc sur cette situation que nous travaillions.
- En rencontre d'équipe, j'ai proposé que les plans d'intervention soient rédigés en fonction des discussions que nous avons eues avec la famille, en utilisant les mots employés par le parent. Les autres intervenants étaient plutôt d'avis que les plans d'intervention devaient être écrits en langage professionnel. J'ai voulu connaître la raison, étant donné qu'il s'agit du plan d'intervention de la famille. On m'a répondu : « ... parce que... il faut que les professionnels puissent comprendre s'il y a un changement d'intervenant ».
- Il y a quelques années, une amie sage-femme m'a appelée pour avoir mon point de vue sur une situation. Elle était responsable du suivi d'une mère depuis le début de sa grossesse (sa quatrième). Elles se sont vues plusieurs fois dans le cadre de rencontres prénatales qui duraient généralement 90 minutes. Peu à peu, une relation de confiance mutuelle s'est installée. Elles ont discuté à plusieurs occasions de l'arrivée prochaine de

ce nouveau bébé en considérant son contexte particulier : ses trois premiers enfants avaient été placés. Mon amie a informé la mère qu'elle avait reçu une « Alerte bébé » de la DPJ : un intervenant viendra évaluer la situation dès la naissance du petit. Elle a téléphoné à la DPJ, avec le consentement de la mère, pour mieux comprendre son histoire et les conditions qu'elle devra respecter pour garder son enfant. Aucune information ne lui a cependant été transmise, sous prétexte que l'enfant n'était pas encore né. Le bébé naît au milieu de l'hiver, la mère est prête, confiante et elle démontre dès la première minute un attachement et la capacité à s'occuper de son enfant. Elle l'allaite et elle aime ce contact avec son bébé. Un intervenant de la DPJ se présente le premier jour, évalue la situation et conclut qu'elle ne peut pas rentrer chez elle avec l'enfant. L'intervenant accepte, après une bonne négociation, qu'elle reste à la maison de naissance avec lui jusqu'à la rencontre prévue au tribunal cinq jours plus tard. Après l'audience, la garde de son enfant lui est retirée. On lui reproche de ne pas avoir contacté la DPJ pendant sa grossesse. Elle décide de tirer son lait pour garder ce lien avec son bébé, en espérant également l'allaiter lors de ses visites permises. Elle emprunte un tire-lait qu'elle utilise à toutes les trois heures, le jour et la nuit, puis elle congèle son lait dans des bouteilles d'eau vides propres, tel que cela lui a été suggéré à la maison de naissance. Lors de sa première visite chez la mère, l'intervenant de la DPJ a jeté toutes les bouteilles de lait parce qu'il ne pouvait en assurer lui-même la salubrité. La mère a arrêté de tirer son lait ce jour-là et n'a plus jamais remis bébé au sein non plus. Lorsque mon amie a questionné l'intervenant sur les motifs de son geste qui entrainait en contradiction avec ses recommandations (les sages-femmes étaient les seules professionnelles de la santé à effectuer le suivi de la mère et du bébé), il lui a répondu qu'il n'avait pas confiance en la mère pour bien nettoyer les bouteilles d'eau vides.

L'étudiante-apprentie-chercheuse. Dans mon rôle d'étudiante, j'ai également été confrontée à certaines pratiques qui mettaient en marge le point de vue des personnes concernées, et ce tant au plan de la formation reçue par les futurs intervenants que sur celui de la recherche menée auprès des populations marginalisées.

La formation.

- Lors d'un cours, un étudiant présentait une méthode d'intervention centrée sur l'apprentissage d'habiletés sociales de base utilisées auprès des jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (p.ex. saluer une personne qui entre dans la pièce,

dire merci lorsque quelqu'un leur donne quelque chose). L'intervention consistait à présenter une vidéo dans laquelle des « acteurs » démontraient certaines habiletés sociales ; on demandait ensuite aux enfants de les imiter. Quand l'enfant réussissait, on lui mettait une gâterie (biscuit, chocolat) dans la bouche. À la fin du vidéo, j'ai avoué me sentir plutôt mal à l'aise face à cette méthode d'intervention. D'autres collègues l'ont plutôt défendue en disant qu'il était normal que les enfants apprennent à bien se comporter en société s'ils ne veulent pas être rejetés.

- Alors que je donnais un cours à la maîtrise, j'ai demandé aux étudiants de tenir un débat opposant deux positions : 1) un enfant de deux ans doit dormir seul dans son lit et 2) un enfant de deux ans doit dormir avec ses parents (co-dodo). Il faut noter que, dans le cadre du cours, l'exercice était utilisé davantage pour discuter du processus « d'échange » que du contenu comme tel. À la fin du débat, je demande : « est-ce que ces deux positions étaient recevables ? » en m'attendant à obtenir un « oui » généralisé de la part des étudiants. Ils m'ont plutôt répondu que c'était évidemment mieux si l'enfant dormait seul. Je les ai donc questionnés pour comprendre d'où venait leur opinion. Ils m'ont répondu que c'est ce qu'ils avaient appris dans leurs cours. Surprise, je leur ai alors appris que dans d'autres pays et dans d'autres domaines, ils prônent davantage le co-dodo.
- De manière générale, en ce qui a trait à l'évaluation des personnes, la formation valorise davantage l'utilisation d'outils standardisés et validés que la compréhension « de l'intérieur », à partir de la perception qu'une personne a de sa situation. Les intervenants sont donc présentés comme les experts qui possèdent les outils et les clés de l'interprétation de ce qui est important pour les personnes.

La recherche.

- Ma première expérience de recherche a été réalisée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. J'ai rencontré des mères qui participaient à un programme d'intervention en négligence pour discuter avec elles de l'isolement social que vivent certaines familles. Elles m'ont parlé du jugement négatif dont elles étaient victimes de la part de la société en général, mais également de la part de certains intervenants. Certaines m'ont confié s'être fait dire directement qu'elles étaient de mauvaises mères par les personnes responsables de leur dossier.

- En tentant de trouver des informations sur le vécu des familles en situation de négligence, j'ai été frappée de voir le peu de recherches qualitatives publiées dans les revues les plus connues en maltraitance.
- À titre d'assistante de recherche, j'ai participé à une collecte de données auprès de familles en situation de négligence, menée auprès des mères au moyen de questionnaires. Lorsque je leur posais des questions fermées (auxquelles elles devaient, par exemple, répondre si elles étaient : 1- très d'accord, 2- d'accord, 3- moyennement d'accord, 4- en désaccord ou 5- très en désaccord), plusieurs élaboraient autour de la question posée. Je trouvais leurs commentaires toujours très pertinents, puisqu'elles parlaient de ce qui était vraiment important pour elles par rapport au sujet abordé. Je prenais alors des notes à côté des questions, mais seules les réponses chiffrées, aussitôt entrées dans un logiciel d'analyse statistique, restaient. Il est souvent arrivé qu'une mère ne sache pas comment se situer par rapport à ce choix de réponses limité. Je devais alors lui demander d'identifier la réponse qui se rapprochait le plus de sa situation.
- Il m'est arrivé fréquemment de lire des articles scientifiques dont les résultats apparaissaient décalés par rapport aux préoccupations des familles et des intervenants. Par exemple, la démonstration d'une corrélation importante entre la négligence et la pauvreté, si elle est significative en fonction des critères de la recherche, ne représente pas exactement une découverte du point de vue des intervenants qui travaillent au quotidien auprès de ces familles en ce sens que ce résultat ne leur « apprend » rien. De la même façon, confirmer qu'un programme d'intervention fonctionne bien pour les parents qui ne consomment pas et qui n'ont pas de problème de santé mentale apparaît pertinent dans le cadre d'une évaluation scientifique. Cela ne permet pas cependant de dégager de pistes d'intervention pour les nombreux parents en situation de négligence qui vivent ce genre de problèmes et qui semblent « mal » répondre au programme évalué.
- Les modes de diffusion des recherches sont rarement accessibles pour les parents et les intervenants. L'information produite circule donc peu vers d'autres publics que celui qui les crée. Une expérience illustrant cette distance m'a rendue particulièrement mal à l'aise. J'étais dans un congrès dans lequel nous avons discuté toute la journée de la pauvreté des familles, des difficultés qu'elles vivent et des problèmes de ces enfants carencés. Le soir, on nous servait un repas cinq services et on nous présentait un spectacle de chant dans lequel des enfants faisaient les chœurs.

Ces quelques illustrations font partie de l'expérience que j'ai vécue comme intervenante et comme étudiante ayant côtoyé, directement et indirectement, des familles en situation de négligence. Les connaissances expérientielles que j'ai développées au fil de ces situations convergent vers un traitement que j'appellerais la *prise en charge non empathique* des familles par les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse. Les quelques événements présentés témoignent de l'absence de la voix de ces personnes dans les représentations qu'on construit à propos d'elles. En contexte de protection de la jeunesse, il semble que l'intervenant doive prendre la famille en charge, c'est-à-dire qu'il identifie le problème et les objectifs sur lesquels travailler et qu'il détermine, à partir de son regard d'expert, ce qui est bon pour la famille. Du côté de la formation des futurs intervenants, j'ai remarqué une tendance à centraliser le pouvoir d'agir (par rapport à l'évaluation et aux décisions concernant les cibles de l'intervention) dans les mains des professionnels, créant ainsi une hiérarchie entre les intervenants et les personnes aidées. En recherche, les connaissances sont produites par des chercheurs qui se rapprochent rarement de l'expérience des familles en situation de négligence. Le portrait qu'ils créent est donc grandement privé du point de vue important de ceux qui connaissent, pour l'avoir vécu, cette situation.

Ces façons de traiter⁶ la négligence mettent en marge les familles en situation de négligence. C'est dans cette optique que je propose d'explorer la question suivante : *Comment la perspective des familles en situation de négligence est-elle exclue des espaces institutionnels?*

Objectifs de la thèse

C'est à partir de mon expérience locale d'apprentie-chercheure (qui constate que le point de vue des familles n'est pas représenté dans la recherche) et d'(ancienne) intervenante (qui souhaiterait rendre visible la perspective des familles pour construire une meilleure compréhension de leur situation) que la problématique de cette thèse a été élaborée. Je soutiens ainsi que les familles en situation de négligence qui entrent en contact avec les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse ont rarement la chance de faire entendre leur voix. Cette thèse doctorale tente donc de comprendre comment le point de vue de ces familles en vient à être peu considéré dans les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse. Cette préoccupation est abordée avec une approche d'EI dans deux

⁶ Par traiter, j'entends la manière dont on conçoit la négligence, dont on en parle, dont on l'étudie et dont on s'en occupe.

études empiriques. Chacune de ces études s'attarde à explorer l'organisation sociale d'une de ces institutions, en plus de s'intéresser à leur coordination. La première tente de répondre aux questions suivantes :

- 1) Comment la recherche dominante dans le domaine de la négligence envers l'enfant contribue-t-elle à l'exclusion du point de vue des familles dans la compréhension de cette problématique ?
- 2) Comment ces pratiques de recherche sont-elles soutenues ?

La deuxième étude s'intéresse à ces questions :

- 1) Quels sont les effets de l'introduction d'un nouveau paradigme d'intervention basée sur l'approche participative sur les pratiques d'intervention en protection de la jeunesse ?
- 2) Comment le point de vue des familles en situation de négligence est-il exclu des interventions dans ce domaine ?

Le but de ces deux recherches est de rendre visibles les relations de régulation auxquelles les différents acteurs impliqués dans ces institutions (chercheurs, professionnels, intervenants, parents et enfants) sont soumis, de manière à ce qu'ils puissent en prendre conscience et agir sur cette organisation. En conclusion générale, je mets en évidence les liens qui unissent ces deux institutions en montrant que la recherche de pointe, qui s'appuie largement les catégories et les données comptabilisées en protection de la jeunesse, joue un rôle substantiel dans la configuration des services offerts aux familles (par exemple, à travers la formation de base des professionnels, la construction et l'utilisation d'outils d'évaluation normatifs, la mise sur pied de programmes d'intervention basés sur des données probantes). Je propose finalement différentes manières d'entendre le point de vue des familles tant dans la recherche qu'en intervention, dans l'idée de participer à la réflexion sur la démocratisation des savoirs et des pratiques.

Approche de recherche : l'ethnographie institutionnelle

L'ethnographie institutionnelle (EI) s'intéresse à l'expérience quotidienne des personnes pour découvrir comment celle-ci est régulée par différents textes et relations sociales situés à l'intérieur d'une ou des institutions (Smith, 2005). Malgré l'usage courant qu'on fait du mot institution, on considèrera ici qu'il ne se réduit pas strictement à désigner un établissement (p.ex. l'institution de la protection de la jeunesse au Québec déborde des Centres jeunesse).

Institutions may be defined as building-blocks of social order: they represent socially sanctioned, that is, collectively enforced expectations with respect to the behavior of specific categories of actors or to the performance of certain activities. Typically they involve mutually related rights and obligations for actors, distinguishing between appropriate and inappropriate, 'right' and 'wrong', 'possible' and 'impossible' actions and thereby organizing behavior into predictable and reliable patterns. (Streeck & Thelon, 2005, p.9)

On peut retenir trois principaux éléments constitutifs d'une institution : 1) l'idée de norme à suivre, de comportement attendu, 2) l'importance de la stabilité, du statu quo, 3) la fonction de structuration de la vie quotidienne des personnes, du maintien d'un ordre social (Cornu, 2009 ; Hegar & Hunzekey, 1988 ; Schaepelynck, 2013 ; Smith, 2005 ; Turmel, 1996).

L'institution est un ensemble fonctionnel qui génère des descriptions standardisées de l'expérience des gens qui y participent (de manière volontaire ou non, consciente ou non). Le quotidien de ces personnes est découpé, réduit et traduit pour correspondre aux catégories construites et utilisées par les institutions (p.ex. type de clientèle, diagnostic, type de famille, symptômes). Cette transformation de l'expérience à laquelle les gens sont soumis quand ils entrent en relation avec une institution est appelée capture institutionnelle (Lacharité, 2015a ; Smith, 1987a). En régulant de cette manière la vie des personnes, c'est-à-dire en discriminant parmi les éléments dont il faut tenir compte dans une situation donnée et en privilégiant l'adoption de certains comportements, l'institution participe à la reproduction des inégalités de pouvoir (Lamoureux, 2008).

L'institution de la recherche – qui comprend des réseaux de chercheurs, des modes de diffusion, des modalités de reconnaissance qui font autorité (publications, citations, subventions, prix, promotions, etc.), des normes de conduite à adopter, etc. – correspond à ces caractéristiques de référence à des normes, de stabilité et d'organisation du quotidien. À titre d'exemple, Rocher (1995) souligne que l'orientation des recherches et des publications est prédéterminée par l'institution. Des manières de conduire une recherche et de présenter des résultats sont attendues et répliquées de manière systématique et statique. Feyerabend (1979) ajoute qu'en recherche, on a tendance à s'appuyer sur une théorie ancienne et familière « non pas en raison d'un quelconque avantage inhérent (...) mais parce qu'elle est ancienne et familière » (p.34). Les pratiques de recherche instituées sont ainsi adoptées par convention sans que les fondements soient interrogés. À cet effet, Graeber (2006) affirme que l'institution académique est celle qui, comme l'Église, a le moins évolué au travers des années. Ainsi, on retrouve encore à ce jour les pratiques positivistes en tête de liste quand vient le temps d'aborder (notamment) la négligence en recherche.

L'institution de la protection de la jeunesse – qui réfère à l'ensemble des croyances et pratiques qui visent les familles identifiées comme étant maltraitantes – répond également à ces caractéristiques normatives d'immuabilité et d'ordre social. LeBossé (2003) souligne le caractère dominateur du traitement des problèmes sociaux. Linares (2008) soulève que « l'importance accordée au diagnostic est le substrat épistémologique d'une intervention de domestication à caractère radicalement individuel visant le maltraitant et la victime » (p.77). Ces propos rejoignent ceux de Lacharité (2015a) qui traite de la capture institutionnelle de l'expérience des familles suivies en protection de la jeunesse où on « cherche à traduire, en catégories de sens qui ont cours à l'intérieur de ce type d'organisation sociale, certains aspects particuliers de la vie quotidienne des personnes » (p.41). Les familles en contact avec l'institution de la protection de la jeunesse sont donc soumises à des pratiques de contrôle (basées sur les normes socialement acceptées) (Linares, 2008).

L'ethnographie institutionnelle (EI), développée par la sociologue Dorothy E. Smith, a été choisie comme approche de recherche pour deux raisons principales. En premier lieu, elle permet d'explorer l'organisation sociale d'une institution pour décrire comment le point de vue des personnes qui y participent (p.ex. des usagers, des professionnels) est traduit en langage institutionnel (Lacharité, à paraître). L'EI cherche à rendre visibles ce que Smith appelle les relations de régulation (*ruling relations*) qui réfèrent à l'organisation sociale du pouvoir qui façonne et régule le quotidien des gens (Campbell & Gregor, 2002).

En deuxième lieu, cette approche répond à mon souci de favoriser l'autonomie et le pouvoir d'agir des personnes. Elle s'appuie sur l'idée que pour comprendre comment une situation d'oppression survient, il faut d'abord s'intéresser à la description que les personnes font de leur situation (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009 ; Smith, 1999, 1987a, 1987b ; Smith, G., 1990). L'idée de fond qui anime la démarche repose sur la prise de conscience de l'existence de relations de régulation qui organisent le quotidien des gens (Campbell, 1998 ; Lacharité, à paraître ; McCoy, 2008). Rendre visibles ces relations et ce qui les conditionne doit permettre aux personnes impliquées d'avoir une prise sur elles, de réfléchir aux moyens d'agir sur elles et, peut-être, de les transformer.

L'EI entre dans la famille de l'ethnographie, qui est définie comme

une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir s'en sortir...), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités in situ. (...) Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur (Cefaï, 2003, p.7).

Ce type d'enquête encourage une compréhension empathique de la situation des gens (Lacharité, à paraître). Plutôt que d'observer une situation de l'extérieur, on soutient qu'on doit se positionner dans le quotidien des personnes pour comprendre leur expérience de l'intérieur.

L'EI se distingue de l'ethnographie classique par l'attention particulière qu'elle porte aux relations sociales développées à l'intérieur d'une institution. Elle s'intéresse à l'expérience quotidienne des gens pour découvrir la manière dont celle-ci est coordonnée aux actions de personnes qu'ils fréquentent, mais aussi de personnes qu'ils n'ont jamais rencontrées (Devault, 2006 ; Deveau, 2009). Ce dernier type de relations sociales (celles se situant à l'extérieur du quotidien des gens) repose sur divers textes (p.ex. formulaires, politiques, codes de déontologie, guides d'interventions, lois, articles) qui contribuent à la coordination des actions interpersonnelles. Les textes ont la capacité de transporter une idéologie à travers différents sites et de la perpétuer (Campbell & Gregor, 2002). Une fois activés par des gens légitimés pour exercer un certain pouvoir (ex. : policier, juge, travailleur social, professeurs), ils jouent un rôle central dans l'organisation du quotidien des personnes (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009). « En EI, l'analyse de documents institutionnels, en particulier la façon dont ils médiatisent, régulent, légitiment et autorisent les actions des personnes, permet d'étendre la portée de la méthode ethnographique au-delà des données d'observation tirées d'un site particulier » (Lacharité, à paraître, p.19).

La finalité d'une recherche d'EI est la production d'une cartographie de l'organisation sociale d'une institution qui façonne le quotidien des personnes qui y participent. Cette cartographie repose sur l'analyse des récits expérientiels et illustre les relations sociales produites et modelées par les textes institutionnels.

Considérations méthodologiques. Étant donné le peu d'espace disponible dans chacun des articles pour expliquer de manière détaillée certains choix méthodologiques, je présenterai, dans les prochains paragraphes, les orientations que j'ai choisi de prendre dans le cadre de cette thèse.

D'abord une enquête d'EI demande d'apparaître comme chercheure (c'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai voulu expliciter ma posture de départ avec transparence dans cette introduction générale). C'est dans cet esprit que j'ai choisi d'utiliser le « je » pour écrire ma thèse de manière à produire un texte qui n'est pas désincarné – cela montre notamment que ce travail existe parce qu'il a été produit par quelqu'un. De plus, suivant l'idée de pluralité des perceptions et des savoirs, en écrivant au « je » j'affirme que mon travail représente une

perspective sur le sujet et qu'il est possible qu'il existe d'autres constats et conclusions. Je trouve sain de laisser la possibilité à d'autres positions de s'exprimer : cela permet d'ouvrir la porte au dialogue.

Il existe plusieurs écoles en recherche qualitative concernant le processus de codage du matériel. Certains chercheurs choisissent de compter le nombre de fois qu'un code apparaît pour témoigner de l'ampleur d'un sujet abordé par les participants alors que d'autres préfèrent ne pas tenir compte des occurrences parce que cela reflète une pratique davantage inspirée des approches quantitatives (Creswell 2007). Suivant le paradigme de recherche dans lequel ma recherche s'inscrit, il paraît logique de ne pas rapporter le nombre de fois qu'une thématique apparaît pour plusieurs raisons. Premièrement, les participants à ma recherche n'ont pas tous répondu aux mêmes questions puisque le canevas était ajusté en cours de collecte pour aller fouiller plusieurs directions pointées par les intervenants. Ainsi, comme les entretiens ne reposaient pas sur un questionnaire systématique il devient inutile de compter les occurrences puisque tous n'ont pas nécessairement abordé les mêmes thématiques. Deuxièmement, en chiffrant le nombre d'extraits de verbatim, on suppose que chaque extrait a le même poids alors que ce n'est pas nécessairement le cas (p.ex. un participant peut avoir effleuré un sujet alors qu'un autre en traite en profondeur et y accorde une importance majeure). Finalement comme ma recherche repose sur plusieurs expériences (la mienne, celles d'intervenants, de superviseurs cliniques), il s'avère superflu de connaître le nombre de fois qu'apparaît une thématique puisque l'idée est surtout de créer une compréhension globale qui regroupe plusieurs visions, et ce même si certains discours divergent. J'ai également décidé de ne pas indiquer de quel participant venait chaque portion de verbatim (p.ex. intervenant-1), puisque les extraits ne servent qu'à illustrer l'analyse que j'ai dégagée de l'ensemble du matériel.

Pour terminer, il est important de mentionner que j'ai tenu un journal de bord tout au long de mon cheminement doctoral. Celui-ci s'est cependant élargi au fil de mes activités ce qui m'a amené à le qualifier de « méta-journal-de-bord ». Je me suis rendu compte que plusieurs de mes activités (p.ex. participation à l'équipe provinciale de formateurs et de superviseurs pour les services intégrés en négligence, activités en lien avec Psychoed sans Frontières, discussion avec des ami.e.s intervenant.e.s) m'amenaient à pousser ma réflexion plus loin, à orienter mes choix méthodologiques et à étoffer mes analyses. Il n'y avait donc pas de moment où je pensais « seulement » à ma thèse puisque toutes ces activités participent à se coconstruire mutuellement. J'ai donc consigné l'ensemble de ces réflexions dans un même fichier ce qui m'a permis de garder des traces du chemin parcouru à toutes les étapes de la thèse.

CHAPITRE I

L'ORGANISATION SOCIALE DES CONNAISSANCES SUR LA NEGLIGENCE ENVERS L'ENFANT : COMMENT EXPLIQUER L'EXCLUSION DU POINT DE VUE DES FAMILLES DANS LA RECHERCHE DOMINANTE

(ARTICLE 1)

EN-TÊTE : Organisation sociale des connaissances dans les situations de négligence

L'organisation sociale des connaissances sur la négligence envers l'enfant : comment expliquer
l'exclusion du point de vue des familles dans la recherche dominante

*[The social organization of knowledge on child neglect: how to explain the exclusion of the
perspective of families in cutting edge research]*

Vicky Lafantaisie*

Tristan Milot**

Carl Lacharité***

Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille
Université du Québec à Trois-Rivières

* Étudiante au doctorat en psychoéducation

** Professeur au département de psychoéducation

*** Professeur au département de psychologie

Correspondance : Vicky Lafantaisie, département de psychoéducation, Université du Québec à
Trois-Rivières, 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), CANADA, G9A 5H7.
vicky.lafantaisie@uqtr.ca

→ Une version abrégée de cet article a été publiée dans la revue *Dialogue* :
Lafantaisie, V., Milot, T., & Lacharité, C. (2015). La parentalité dans l'organisation sociale des
connaissances de la négligence envers l'enfant au Québec. *Dialogue*, (1), 71-82.

RÉSUMÉ

La façon dont la négligence envers l'enfant est conceptualisée dans les recherches de pointe a un impact notable sur l'organisation des services et les pratiques professionnelles auprès des familles touchées par cette problématique. Il apparaît donc important de décrire dans un premier temps le portrait des familles que ces recherches génèrent. Cet article propose d'examiner la structure épistémologique, théorique et méthodologique qui sous-tend la production de ce type de savoir en s'appuyant sur une analyse qualitative d'un corpus d'articles récents publiés dans six revues internationales. Les résultats montrent que les recherches de pointe produisent des connaissances qui excluent plus ou moins radicalement le point de vue des parents et des enfants impliqués dans des situations de négligence. Ils mettent aussi en évidence la manière dont ces pratiques de recherches sont soutenues par différents textes.

Mots clés : Négligence, recherche de pointe, analyse qualitative, ethnographie institutionnelle

ABSTRACT

How child neglect is conceptualized in cutting-edge research has a significant impact on the organization of services and professional practices to families affected by this issue. It is therefore important to describe the portrait of families that these cutting-edge research produce. This article examines the epistemological, theoretical and methodological structure that underlies the production of this type of knowledge based on a qualitative analysis of recent articles published in six international journals. The results show that cutting-edge research generates knowledge on child neglect that excludes more or less radically the perspectives of parents and children directly involved in these situations. They also show how these research practices are supported by various texts

Key words: Neglect, cutting-edge research, qualitative analysis, institutional ethnography

Introduction

*Medicine, aligning itself with science,
assumes a powerful role as arbiter of truth
in society, determining what is seen and observed,
and therefore, what is knowledge.
Thus, science, as the dominant way of knowing,
helped to establish the societal belief
of child abusers as sick and in need of cure
(Bell, 2011, p.103)*

Dans cet article, je propose d'explorer la manière dont la recherche de pointe dans le domaine de la négligence envers l'enfant contribue à l'exclusion du point de vue des parents et des enfants dans la compréhension de cette problématique. Pour ce faire, je me suis inspirée de l'approche d'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005) afin d'analyser la manière dont la négligence est traitée dans le discours scientifique, ce discours reposant notamment sur les articles publiés dans les revues scientifiques. Avant de commencer à faire de la recherche, j'ai travaillé en tant qu'intervenante auprès d'enfants et de parents vivant dans des contextes difficiles (pauvreté, isolement, insularité, exclusion, marginalisation). J'ai pu tranquillement m'approcher de leur réalité en les fréquentant sur « leur » terrain – à leur domicile, dans leur quartier, dans des organismes communautaires –, en observant leur quotidien et en les écoutant raconter leur vie. À chaque fois que j'en apprenais un peu plus, je me rendais compte de la distance qui séparait nos deux mondes. Mon contexte de vie était complètement différent du leur. Je n'avais jamais dû m'enfuir de chez moi pour éviter les représailles d'un vendeur de drogue, jamais dû choisir entre payer ma facture d'Hydro-Québec, mon loyer et faire l'épicerie, et jamais quelqu'un ne m'avait traitée de « b.s. ». C'est avec humilité et en tentant de décentrer⁷ ma perspective que j'essayais de comprendre leurs choix, leurs priorités, leurs aspirations et que j'arrivais à saisir des parcelles de leur expérience. En parallèle, j'ai eu à réaliser des travaux universitaires à propos de ces familles. J'ai eu à décrire leur situation à partir d'écrits scientifiques à quelques reprises et j'ai souvent trouvé que les descriptions que ces articles me permettaient de produire manquaient de substance, de nuance, de reconnaissance, de sensibilité, de « vrai ». J'ai été soulagée de tomber sur un ouvrage de Gerald DeMontigny (1995) (*Social Working : An Ethnography of Front Line Practice*) qui notait l'écart entre ce qu'il avait vu et compris des familles alors qu'il était travailleur social et ce qui était présenté dans la recherche : « *As I ploughed through my course readings, my sense of my own experience led me to rail against the erasure of people's lived worlds* » (p.XII). Bien qu'ils

⁷ Hartog et Dufort (2001) parlent de décentration « qui permet de prendre ses distances par rapport à son propre modèle » (p.331) pour ensuite pouvoir entrer « dans le système de référence de l'autre » (p.330).

ne soient pas majoritaires, il y a quelques auteurs qui, dans le même esprit, ont critiqué sur différents plans les écrits scientifiques en négligence. Une synthèse de ces travaux permet de mettre en évidence les principales limites relevées jusqu'à présent. En 1984, Wolock et Horowitz dénonçaient ce qu'ils nommaient la négligence de la négligence (*the neglect of neglect*). Depuis la parution de cet article il y a un peu plus de 30 ans, leur propos a été repris à maintes reprises pour appuyer l'idée voulant que la négligence reçoive moins d'attention que les autres formes de maltraitance dans la documentation scientifique⁸. C'est principalement de cette manière qu'a été comprise leur critique. Dans une revue des écrits publiés entre 1988 et 1998 sur les enfants et les adolescents victimes d'abus et de négligence, Kaplan, Pelcovitz et Labruna (1999) rapportaient que la négligence avait été très peu étudiée comparativement à l'abus. L'étude de Behl, Conyngham et May, parue en 2003, allait dans le même sens en concluant que, sur une période de 22 ans, le pourcentage d'articles scientifiques traitant de la négligence est resté constamment bas comparativement au pourcentage d'articles abordant d'autres types de maltraitance. La recherche d'articles dont le titre comporte le mot « neglect* » laisse penser que ce genre de constat est toujours d'actualité. Dans la revue *Child Abuse and Neglect*, entre 2004 et 2016, on obtient par exemple 115 résultats, alors qu'il y a eu 1761 articles publiés pour cette période, ce qui représente 6,5 % des publications⁹.

Bien qu'il soit juste de dire que, comparativement à l'abus sexuel et l'abus physique, la négligence ait reçu moins d'attention, cette interprétation de l'expression *the neglect of neglect* s'écarte toutefois de la signification initiale que Wolock et Horowitz (1984) lui avaient attribuée. Cette expression faisait davantage référence au fait qu'on négligeait de bien « traiter » cette problématique ; en d'autres mots, que le type d'attention scientifique, sociale et politique qui était accordé à la négligence était peu susceptible de mener à une diminution considérable de sa prévalence. Ces auteurs déploraient notamment l'angle médical avec lequel la négligence était abordée. La maltraitance, en tant que « problématique », est née dans le monde médical

⁸ Voici une liste non exhaustive d'articles dans lesquels on retrouve une référence au fait que la négligence reçoit moins d'attention que les autres formes de maltraitance de la part des scientifiques : Chambers & Potter (2009), Connell-Carrick (2003), Connell-Carrick et Scannapieco (2006), Dubowitz (1994), Dufour, Lavergne, Larrivée, & Trocmé (2008), Dym Bartlett, Raskin, Kotake, Nearing, & Easterbrooks (2013), Hildyard & Wolfe (2002), Hobbs & Wynne (2002), Kaufman Kantor, Holt, Mebert, Straus, Drach, Ricci, MacAllun et Brown (2004), Lounds, Borkowski et Whitman (2006), McSherry (2007), Mennen, Kihyun et Trickett (2010), Schumacher, Smith-Slep, & Heyman (2001).

⁹ Bien entendu, certains articles abordent la négligence sans que ce soit l'objet central du texte, et n'ont ainsi pas nécessairement le mot « neglect* » dans leur titre. Il demeure que le nombre d'articles qui s'intéressent spécifiquement à la problématique de la négligence (en l'indiquant dans le titre) semble proportionnellement faible.

et s'est vue attribuer le diagnostic de *battered child syndrome*. C'est donc en tant que « syndrome » que les cas de maltraitance ont été médiatisés, contribuant ainsi à la vision selon laquelle la négligence est causée par un parent ayant un problème psychologique. Certaines manières de comprendre les situations de négligence ont connu d'intéressantes transformations au cours des dernières années. Par exemple, les études issues du courant féministe (p.ex. Daniel & Taylor, 2006 ; Lapierre, Krane, Damant, & Thibault, 2008 ; Swift, 1995 ; Turney, 2005, 2000) ont contribué à dénoncer la surresponsabilisation des mères (Lacharité, 2009). Les travaux de Ward et Rose (2002) et de Lacharité (2015, 2014a, 2011) ont également suggéré de se concentrer sur les besoins de l'enfant et la réponse à ceux-ci plutôt que sur les carences ou déficits du parent. Toutefois, les façons alternatives de voir et d'aborder la négligence sont encore peu répandues à ce jour et l'influence des modèles dominants demeure fort importante tant dans l'intervention auprès des familles en situation de négligence que dans la recherche. Dans la mesure où la recherche dominante¹⁰ joue un rôle substantiel dans la configuration des services offerts aux familles (par exemple, à travers la formation de base des intervenants, la construction et l'utilisation d'outils d'évaluation normatifs, la mise sur pied de programmes d'intervention basés sur des données probantes ayant été publiées dans les revues de réputation internationale), il paraît important de s'intéresser à l'image qu'elle produit de la négligence et aux prémisses qui sous-tendent la construction des connaissances qu'elle diffuse.

Dans cet article, je propose d'examiner des études récentes sur la négligence et d'observer de quelle manière elles tendent à exclure le point de vue des familles. Je soutiendrai que la recherche dominante s'appuie sur différents textes qui organisent les pratiques des chercheurs. Dans un premier temps, je présenterai un aperçu des travaux critiques déjà réalisés à propos de la recherche dominante en négligence. Je dresserai ensuite un portrait détaillé des pratiques de recherches qui transparaissent dans des articles récemment publiés en m'intéressant particulièrement à la conception que les chercheurs ont de la négligence et aux types de devis qu'ils utilisent. Puis, j'analyserai de quelle manière la perspective des familles est écartée de la production de connaissances pour, par la suite, montrer comment ces pratiques de recherche sont régulées. Je discuterai enfin de l'impact de ce processus de recherche sur les familles en situation de négligence.

¹⁰ Par recherche dominante j'entends la recherche qui est considérée comme étant plus avancée et qui domine le champ de la recherche en négligence (en quantité et par la reconnaissance qu'on lui attribue). Elle est publiée dans les revues qui ont un grand facteur d'impact et qui sont les plus lues par les spécialistes. Comme la recherche dominante suit généralement une démarche scientifique classique (modèle hypothéticodéductif) je référerai également à l'expression « recherche traditionnelle » pour parler de la recherche dominante.

Les travaux critiques de la recherche en négligence : état des connaissances

Quelques auteurs ont critiqué les travaux dominants menés en négligence. En plus de soulever les nombreuses lacunes méthodologiques présentes dans ces études, ils désapprouvent la vision individualisante de la négligence sur laquelle elles s'appuient. Ils soulèvent également la présence d'une distance importante entre ce qui se passe dans la vie des familles et le portrait que les recherches traditionnelles permettent de dépeindre.

Du côté méthodologique, des faiblesses relatives à l'échantillonnage sont identifiées. D'abord, plusieurs recherches regroupent les populations d'enfants abusés et négligés alors que l'abus et la négligence sont deux phénomènes différents qui devraient être traités séparément (Massé, 1990 ; Tanner & Turney, 2003). Les échantillons sont également très rarement probabilistes et ils sont peu représentatifs. D'une part, ils sont constitués presque uniquement de mères, alors que des pères ou des conjoints sont présents dans ces familles. D'autre part, ils sont la plupart du temps composés exclusivement par des familles suivies en protection de la jeunesse, alors que ce ne sont pas toutes les familles en situation de négligence qui reçoivent des services de cette institution (Connell-Carrick, 2003 ; Tanner & Turney, 2003). En étudiant très majoritairement les mères et les familles signalées à la protection de la jeunesse et en présentant les résultats comme étant généralisables, ces recherches participent à construire une image des familles qui s'éloigne de l'expérience de l'ensemble des familles. Quant aux devis, ils sont rarement expérimentaux (Connell-Carrick, 2003) et ils ont très souvent proposé des analyses secondaires (Massé, 1990). Il est également reproché à ces recherches de s'appuyer sur des définitions de la négligence qui, basées sur celles de l'État ou des services sociaux, sont non-opérationnelles (Connell-Carrick, 2003 ; Massé, 1990). Pour ce qui est de la cueillette de données, elle se fait fréquemment à même les dossiers des services de protection de la jeunesse, représentant ainsi uniquement le point de vue de l'institution sur la problématique (Connell-Carrick, 2003), et par le biais d'outils qui ne permettent de collecter que des éléments « mesurables et observables », laissant de côté une foule d'informations « non-opérationnelles » qui pourraient permettre de mieux comprendre la situation (Swift, 1995). Finalement, quand vient le temps de présenter les résultats, les chercheurs ont tendance à parler de causes ou d'étiologie de la négligence, alors que leurs analyses ne démontrent pas l'antériorité des facteurs en question par rapport à la négligence (Massé, 1990 ; Tanner & Turney, 2003). Il serait ainsi plus juste de parler de combinaison de facteurs associés à la problématique plutôt que de prétendre qu'il s'agit de prédicteurs.

Connell-Carrick (2003) affirme par ailleurs que dans 75 % des recherches, la théorie qui sous-tend la représentation de la négligence et qui guide la démarche de recherche n'est pas

explicitée. Il semble toutefois qu'une vision particulièrement étroite de la négligence soit répandue dans les recherches : ce serait un parent malade, psychologiquement inapte, qui serait la source de la négligence (Bell, 2011 ; Lacharité, 2014b ; Massé, 1990). Les parents sont reconnus, parfois ouvertement et d'autres fois de manière plus subtile, comme étant les seuls responsables de la négligence. Dans plusieurs cas, seules les mères sont l'objet de la recherche (Daniel & Taylor, 2006). L'accent est mis sur le caractère dysfonctionnel ou désordonné de la mère et sur son manque d'habiletés à offrir des soins adéquats (Turney, 2000). On s'intéresse par exemple à ses caractéristiques psychologiques, à sa santé mentale, à sa relation avec son partenaire et son enfant (Daniel & Taylor, 2006). Ce sont les caractéristiques individuelles de la mère qui sont relevées, au détriment des facteurs environnementaux qui participent à la production de la négligence. Le modèle écosystémique, pourtant reconnu pour expliquer l'apparition et le maintien de la négligence (Lacharité, Éthier, & Nolin, 2006 ; Lacharité & Goupil, 2013), est rarement utilisé en recherche (Lacharité, 2014b ; Massé, 1990). On lui préfère des modèles plus simples basés sur une vision mécanique de l'activité humaine (Swift, 1995). Ainsi les enjeux relatifs à l'ethnie, aux classes sociales, au genre, aux contextes temporels et locaux font rarement partie de l'équation (Bell, 2011 ; Massé, 1990 ; Swift, 1995 ; Tanner & Turney, 2003 ; Turney, 2000).

En s'intéressant seulement au système « famille » et, particulièrement, au rôle des mères, on obtient un portrait très limité de la situation de négligence, creusant ainsi l'écart entre les résultats produits par la recherche et ce qui se passe sur le terrain (DeMontigny, 1995 ; Swift, 1995).

Knowledge produced through these processes, as we shall see in the case of child neglect, has separated meaning from the actual experiences of women's lives in a way that hides, glosses over, or distorts the nature of that experience. Feminists thus identify « reality disjuncture » between what is actually experienced by women – their lived experience – and that which is presented by science as factual knowledge about reality. (Swift, 1995, p.29)

Les théories psychologisantes/individualisantes qui sont utilisées et reconduites dans la majorité des études détournent également l'attention des dimensions sociales et collectives des situations de négligence (Bell, 2011 ; Lacharité, 2014b). Ainsi, les modèles réducteurs produits par la recherche dominante ne permettent pas de rendre compte de leur complexité (Tanner & Turney, 2003). Dans ces études, les familles sont rarement interpellées pour participer à des échanges ouverts sur leur situation familiale. Elles sont plutôt sollicitées pour répondre à des questions fermées prédéterminées par les chercheurs. Ceux-ci écrivent donc à propos de ces familles sans jamais vraiment les rencontrer. Ils produisent des portraits à partir d'informations obtenues par le biais d'outils, de dossiers et de professionnels de la protection de la jeunesse

qui servent de filtre pour retenir uniquement ce qui apparaît pertinent aux yeux des chercheurs. Sans jamais explorer la situation telle qu'elle est perçue de l'intérieur, ils construisent des portraits objectivés qui reflètent uniquement leur perception et ne peuvent que produire des formes objectivées de connaissance (Smith, 1990)¹¹.

En somme, bien que les recherches traditionnelles aient permis de produire un nombre important de connaissances (p.ex. en proposant un portrait détaillé des situations de négligence typique, en déterminant les interventions efficaces auprès d'une population donnée, en circonscrivant l'ampleur de la problématique et en identifiant les différentes manifestations que peut prendre cette forme de maltraitance), elles présentent une limite importante : elles ne rendent pas compte de l'expérience telle qu'elle est vécue par les familles. Le point de vue des parents et des enfants est plus ou moins radicalement exclu, laissant place à un savoir objectivé qui reflète l'idéologie dominante (Bourassa, Lacharité & Miron, 2011 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Lacharité, à paraître ; LeBossé & Dufort, 2011 ; Smith, 2005).

Les critiques formulées à propos de la recherche dominante portent généralement sur l'ensemble des études produites en sciences sociales. Les quelques critiques qui se sont intéressées plus spécifiquement à la recherche en négligence découlent de travaux théoriques ou d'études empiriques menées il y a plus de dix ans. Il apparaît donc nécessaire de mener une analyse systématique d'études récentes de manière à décrire finement les pratiques de recherche actuelles en négligence. De plus, les travaux présentés ci-dessus permettent surtout d'identifier les lacunes de la recherche traditionnelle sans tenter de comprendre comment ces pratiques de recherche excluent le point de vue des familles et pourquoi elles demeurent dominantes.

C'est dans cette optique que je propose d'explorer la façon dont la recherche dominante dans le domaine de la négligence envers l'enfant contribue à l'exclusion du point de vue des familles dans la compréhension de cette problématique et la manière dont ces pratiques de recherche sont soutenues. Trois principaux objectifs sont poursuivis : 1) décrire les pratiques de recherche en identifiant les éléments théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la production de connaissances en négligence dans la recherche dominante ; 2) mettre en lumière l'idéologie dominante qui traverse la construction de ces savoirs ; 3) cartographier les relations sociales qui structurent l'expérience de recherche traditionnelle. Pour répondre à ces objectifs,

¹¹ « Objectiver » signifie transformer une action en un mot ou groupe de mots de façon à supprimer la présence du sujet (Smith, 2005). L'objectivation permet de faire des déclarations générales sans tenir compte de ce qui se passe réellement (Smith, 1999). Par exemple, on dira qu'il y a eu une « discussion » sans jamais expliquer ce qui s'est réellement produit.

je me suis inspirée de l'approche d'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005) afin d'analyser la manière dont la négligence est traitée dans le discours scientifique. Ce discours repose notamment sur les articles publiés dans les revues avec évaluation par les pairs qui sont spécialisées dans le champ du développement de l'enfant et de la maltraitance au niveau international.

Méthode

*Exploring as insiders the socially organized practices
that constitute objectified forms of knowledge.
It means exploring what we already know how to do
and participate in, and that, of course, means finding methods
of exploration that don't fall into the same objectifying mode.
Thus we look for a method of inquiry where inquiry itself
is a critique of socially organized practices of knowing
and hence is itself an exploration of method.
(Smith, 1990, p.12)*

L'ethnographie institutionnelle (EI) cherche à rendre visible ce que Dorothy Smith (2005) appelle les relations de régulation (*ruling relations*). Ces relations impliquent la traduction d'expériences locales dans un langage abstrait qui est fonctionnel pour l'institution, mais qui est peu représentatif de ce que vivent les personnes dans leur quotidien (Campbell & Gregor, 2002 ; McCoy 2008 ; Smith, 1987). Elles participent à structurer et à coordonner la vie des personnes qui entrent en contact avec une ou des institutions. L'EI tient son origine d'un constat de Smith d'abord formulé dans la perspective d'une sociologie féministe : il y a une rupture entre ce que les femmes connaissent de leur propre expérience et ce qui est véhiculé à propos d'elles dans le discours dominant, y compris dans la recherche (Smith, 1987). En étendant la portée de ce constat, l'EI vise à approfondir la compréhension de ce type d'écart en s'intéressant aux expériences des personnes qui entrent en relation avec une ou des institutions. Ainsi, un élément important d'une étude d'EI concerne la critique des processus régulatoires qui objectivent la vie des personnes. Une démarche d'EI a comme point de départ une expérience locale dans laquelle une tension, une inégalité ou un malaise est vécu. Elle a pour principal objectif de comprendre comment cette situation survient (Grahame, 1998). La présente recherche prend appui sur mon expérience d'apprentie-chercheuse, qui est teintée par un inconfort ressenti face au fait que le point de vue des familles en situation de négligence est inconsideré dans la recherche dominante. L'enquête tentera donc de décrire les relations de régulation qui rendent possible ce genre d'expérience.

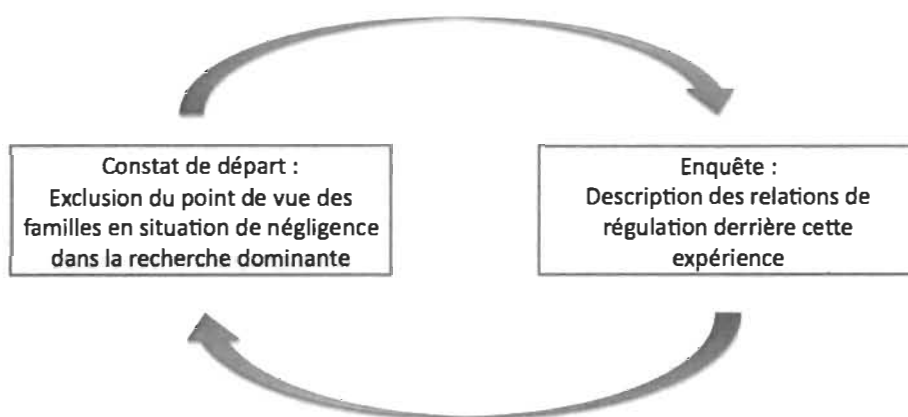


Figure 1 : Schéma de l'enquête menée dans la présente étude

Cette approche s'intéresse à l'expérience quotidienne des gens pour découvrir la manière dont celle-ci est coordonnée aux actions d'autres personnes avec lesquelles ils ont des contacts (expérience locale), mais aussi des personnes avec lesquelles ils n'ont aucun contact et qu'ils ne connaissent même pas (expérience extra-locale). Ce dernier type de relations sociales, qui concerne les relations se situant à l'extérieur des sites de vie quotidienne des personnes, repose étroitement sur diverses formes de textes qui entrent dans la coordination des actions interpersonnelles. Ces textes peuvent être des lois, des politiques, des protocoles, des manuels, des discours, etc. Dans l'esprit de Smith (1987, 1999, 2005), un texte est un objet discursif ou symbolique stable, répandu et normalisé qui contribue à la standardisation du travail¹² en transportant les relations de régulation dans la vie des personnes. Une étude d'EI s'attardera donc à schématiser des séquences « texte-travail-texte » pour rendre visible l'organisation sociale derrière une expérience vécue (Turner, 2006). Mon intention dans cette étude est de mieux comprendre les processus sous-jacents à la production des recherches traditionnelles en négligence et de cartographier l'organisation sociale de ce travail. La documentation scientifique, depuis l'avènement des nouvelles technologies de l'information, fait de plus en plus partie des relations sociales d'un nombre grandissant de personnes dans les sociétés occidentales. C'est à partir d'un corpus d'articles sélectionnés à même la littérature dominante que j'ai exploré les principales constituantes des recherches menées à propos des familles.

¹² Par travail, Smith entend toutes les actions qui demandent un effort (physique, cognitif, émotionnel, etc.) et qui sont orientées vers la production de quelque chose. Il faut donc comprendre le mot « travail » au sens large puisque sa définition n'est pas limitée à un emploi rémunéré (Devault, 2006).

Corpus d'articles

Afin de déterminer la manière dont la recherche traditionnelle évacue la perspective des familles, j'ai examiné l'appareillage théorique et méthodologique d'articles publiés parmi les revues internationales les plus importantes en terme de facteur d'impact. Dans *Web of science*, j'ai lu les descriptions des revues indexées dans la catégorie *Family studies* pour ensuite sélectionner celles qui publient des études abordant la maltraitance et dont le facteur d'impact était supérieur à 1,316 (*aggregate impact factor* pour cette catégorie). J'ai ainsi retenu quatre revues (numéro 1, 2, 3 et 4 dans le Tableau 1). J'ai ensuite discuté avec deux professeurs experts dans le domaine dans l'optique d'identifier d'autres revues populaires qui pourraient être pertinentes à investiguer. Les revues *Journal of traumatic stress* et *Journal of aggression, maltreatment and trauma* ont été ciblées comme des revues pouvant publier des articles sur la maltraitance et trois autres revues importantes qui portent sur le développement de l'enfant se sont ajoutées au corpus (numéro 7, 8 et 9 dans le Tableau 1) pour un total de neuf revues.

J'ai fait une première sélection en recensant tous les articles publiés entre janvier 2008 et juillet 2013 dont le titre comportait le mot « neglect* », pour arriver à un total de 52 articles. J'ai ensuite lu les articles de la revue qui comptait le plus grand nombre d'articles, *Child Abuse and Neglect*, ce qui m'a permis de déterminer les critères plus précis sur lesquels j'allais m'appuyer pour retenir les articles pertinents quant à ma question de recherche. Ainsi, j'ai choisi de sélectionner uniquement les publications qui portent sur une étude empirique dans laquelle des mesures ont été prises auprès des familles et celles dont la négligence est l'objet central de la recherche¹³. Ces critères ont été appliqués à l'ensemble des revues pour constituer un corpus final de 26 articles provenant de six revues.

¹³ Voici quelques exemples d'articles qui n'ont pas été retenus dans le corpus final :

- Aucune mesure prise auprès des familles (p.ex. une étude qui s'intéresse à la manière dont les enseignants signalent les cas de maltraitance) ;
- La négligence n'est pas l'objet central de l'étude (p.ex., la négligence est un des facteurs de risque possible dans une recherche portant sur les facteurs de risque de la schizophrénie) ;
- Une étude qui, bien que le titre mentionne « neglect », traite seulement d'abus ;
- Un article théorique ne comportant aucune collecte de données.

Tableau 1
Corpus d'articles¹⁴

	Revue	Facteur d'impact	Première sélection	Nombre d'articles retenus
1	Child maltreatment	2,589	13	8
2	Trauma violence and abuse	2,4	1	0
3	Child abuse and neglect	1,61	31	13
4	Journal of interpersonnal violence	1,355	1	1
5	Journal of traumatic stress	2,624	2	2
6	Journal of aggression, maltreatment and trauma	0,598	2	1
7	Child development	3,791	2	1
8	Developmental psychology	3,116	0	0
9	Development and psychopathology	3,646	0	0
Total			52	26

Divers sujets sont abordés dans les articles retenus, par exemple les causes du retard de langage chez les enfants négligés, le type de négligence dont les enfants sont victimes, les facteurs de risque de la négligence (dépression du père, perception de soutien du voisinage), l'évaluation de programmes d'intervention, le profil des enfants placés et les interactions parent-enfant.

Cadre d'analyse

L'analyse s'est déroulée selon quatre grandes étapes. D'abord, une première lecture des articles a permis d'identifier les éléments des cadres théorique¹⁵ et méthodologique¹⁶ constituant la charpente des recherches. Ensuite, pour chaque article, j'ai produit des descriptions pour l'ensemble de ces catégories. J'ai donc décrit :

- Comment l'étude est problématisée (ce qui me renseignait sur comment les chercheurs se représentaient leur objet de recherche) ;
- Les modèles théoriques sur lesquels les auteurs disaient s'appuyer ;
- La définition de la négligence ;

¹⁴ La liste des articles analysés n'est pas présentée puisque l'objectif n'est pas de critiquer ces travaux en particulier, mais bien de faire état d'un phénomène plus large concernant les pratiques de recherche dominantes. La liste complète peut toutefois être obtenue auprès de la chercheuse.

¹⁵ Les catégories retenues relativement au cadre théorique sont : Problématisation, Modèle théorique explicite, Définition de la négligence, Procédure d'échantillonnage, Variables étudiées

¹⁶ Les catégories utilisées pour le cadre méthodologique sont : Type de devis, Hypothèse, Méthodes et outils de collecte, Type d'analyse

- La procédure d'échantillonnage (cette catégorie m'a été particulièrement utile pour me renseigner sur les définitions implicites dans la mesure ou ce n'était pas tous les articles qui présentaient une définition de la négligence) ;
- Les variables étudiées (de manière à identifier les éléments que les auteurs considèrent comme importants à documenter) ;
- Le type de devis utilisé (en portant une attention particulière sur la présence d'analyses secondaires) ;
- Les hypothèses à vérifier ;
- Les méthodes et outils de collecte ;
- Le type d'analyse performé.

À ce stade, il est intéressant de noter qu'après avoir analysé une quinzaine d'articles, il y avait déjà saturation : les mêmes schèmes théoriques et méthodologiques revenaient et j'ajoutais peu de nouvelles informations dans ma grille. Ce constat vient appuyer le fait que le même type d'expérience se reproduit dans des sites différents sans que les personnes (dans ce cas-ci les chercheurs) ne se parlent ou même ne se connaissent (cette notion sera abordée plus loin). Les descriptions détaillées produites à partir des 26 articles m'ont amenée, dans un troisième temps, à faire une analyse transversale en regroupant, sous chacun des thèmes, les résultats d'analyse de tous les articles de manière à identifier les patterns (Creswell, 2007). Cela m'a permis de dégager deux grandes idées qui traversent l'ensemble des articles et qui témoignent de la manière la plus répandue de traiter de la négligence en recherche. Finalement, dans l'optique de faire ressortir le paradigme dominant qui guide la production des connaissances dans la littérature dominante, j'ai comparé mes résultats avec les principales caractéristiques des modèles constructiviste et positiviste

Résultats

L'analyse des articles corrobore en premier lieu la très faible représentation du point de vue des familles dans la production de connaissances les concernant. En effet, lorsqu'elles sont consultées, c'est au moyen de grilles d'observation (permettant par exemple d'identifier la présence de comportements parentaux considérés comme adéquats) et d'outils d'évaluation qui réduisent leurs propos pour produire un portrait objectivé de leur situation. Cette exclusion tient au fait que 1) les chercheurs se basent sur une théorie qui individualise la négligence (les parents sont considérés comme premiers responsables de la problématique) et 2) les devis utilisés ne permettent pas d'échanger de manière ouverte avec les familles sur leur expérience.

Théorie individualisante

Le cadre théorique qui soutient la recherche est rarement explicité de manière claire dans les articles. Les auteurs font référence à une théorie dans six des 26 articles analysés. Dans un de ces articles, ils en nomment plusieurs (théorie « social-interactionnel », théorie de l'attachement et théorie comportementale) sans statuer sur celle qui guide leur recherche. Dans les cinq autres articles, ils disent s'appuyer sur un modèle écologique/écosystémique. Toutefois, l'analyse montre un écart entre les principes de ce modèle et la façon dont sont menées les recherches. Lorsqu'on examine leur définition de la négligence, les variables étudiées et la façon dont les données sont traitées, on remarque que la vision écosystémique s'effrite pour laisser place à des réflexions qui rappellent davantage une conception individualisante de la problématique. Les auteurs s'attardent notamment aux effets séparés des facteurs, sans considérer les interactions entre ceux-ci ni les différents niveaux de l'écologie sociale de l'enfant auxquels ils appartiennent. Par exemple, le stress parental est étudié comme un facteur de risque en soi, sans considérer l'influence possible de la pauvreté économique, de la criminalité dans le quartier et de la toxicomanie du parent sur l'exercice des responsabilités parentales dans un tel contexte. Voici quelques exemples qui témoignent de ces glissements vers une individualisation de la négligence :

- L'étude de Manly, Oshri, Lynch, Herzog, & Wortel (2013) parle de « neglectful families ». Cette expression s'éloigne d'une compréhension écosystémique : elle désigne la négligence comme une caractéristique intrinsèque de la famille et ne considère pas le contexte qui la produit. Si on se base sur un modèle écologique pour expliquer la négligence, on utilisera une formulation comme « famille en situation de négligence ».
- Mis à part la pauvreté et l'isolement social, Sylvestre & Mérette (2010) ne nomment que des facteurs de risque propres à l'enfant et à la mère (p.ex. prématurité de l'enfant, consommation de la mère pendant la grossesse, peu de connaissances sur le développement de l'enfant, jeune mère, monoparentalité,...).
- Guterman, Lee, Taylor, & Rathouz (2009) s'intéressent particulièrement au voisinage des familles. Ils poursuivent deux objectifs : 1) déterminer si les perceptions individuelles qu'ont les parents de leur voisinage prédit directement leur risque d'abus physique et de négligence et 2) examiner si les perceptions individuelles des parents quant à leur voisinage prédit indirectement le risque, via le stress et le sentiment de contrôle personnel dans les rôles parentaux. Ce genre d'objectifs peut difficilement correspondre aux principes de base du modèle écosystémique ; les chercheurs tentent de déterminer si un facteur unique, considéré isolément ou par l'intermédiaire d'une autre variable, peut prédire la

négligence, plutôt que de considérer que cette problématique est le résultat d'un ensemble de facteurs en interactions complexes.

- L'étude de Widom, Czaja, Wilson, Allwood, & Chauhan (2013) isole la variable « ethnique » pour étudier les conséquences qui lui sont spécifiquement associées. Cette variable est considérée comme une caractéristique comme une autre (situation de pauvreté, condition physique ou neurologique, genre, orientation sexuelle et affinités affectives, etc.) définissant la population étudiée et pouvant contribuer à l'apparition d'une situation de négligence. Or, suivant une logique écosystémique, il y a pourtant lieu de dépasser cette conception essentialiste de l'« ethnique » pour la comprendre comme une construction sociale sous-tendant divers processus quotidiens de discrimination et de stigmatisation fortement enracinés. On parlera alors plutôt, par exemple, de « personnes racisées » (Eid, 2012) de manière à souligner que ces personnes subissent d'abord le racisme et ses conséquences (ghettoïsation, pauvreté, profilage et criminalisation, etc.) et que leur situation n'est pas liée en soi à leur origine ou à leur bagage culturel.

Le fait qu'on ne retrouve pas, dans la majorité des recherches, d'explicitation ou même de réflexion concernant le cadre théorique qui les guide ne signifie pas qu'aucune théorie ne sous-tend leurs démarches. Willett (1996) définit une théorie comme « une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. (...) Une théorie sert donc à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène » (p.6). Suivant cette définition, il n'existe donc pas de recherche athéorique. Tous les chercheurs ont dû développer une conception de la négligence qu'ils jugent adéquate pour rendre compte du phénomène qui les intéresse. Toutefois, comme la vision dominante est, par définition, celle qui est la plus représentée, celle sur laquelle « tout le monde » s'entend, il est possible qu'il apparaisse, pour ces chercheurs, inutile de s'interroger sur quelque chose « qui va de soi ». La définition semble alors représenter, de manière immédiate, transparente et objective, le phénomène lui-même et on vient à la confondre avec lui. Cela donne l'impression que le savoir n'est pas orienté et qu'il est libre d'influences¹⁷. On sait toutefois que le paradigme sur lequel on s'appuie oriente la recherche (le choix de la question de recherche, des variables à étudier, de la méthode de collecte, etc.). C'est pourquoi il s'avère important d'explicitier clairement nos aprioris théoriques (Boutin, 2006 ; LeBossé & Dufort, 2001). Bien que la théorie de la négligence ne soit pas

¹⁷ À ce propos, notons que le DSM se présentait, à l'époque, comme athéorique, affirmation qui fut d'ailleurs passablement critiquée (voir notamment Lepastier, 2008 ; Maleval, 2003).

clairement exposée dans la majorité des articles, plusieurs éléments laissent transparaître qu'une conceptualisation individualisante (les parents – plus souvent la mère – sont responsables de la négligence) guide la recherche. On retrouve des traces de cette « théorie » au niveau de la problématisation, de la définition de la négligence et du choix des variables étudiées.

La problématisation. D'entrée de jeu, les recherches menées en négligence s'appuient sur une revue d'écrits scientifiques issus d'un même courant épistémologique largement hérité du positivisme. Suivant Kincaid (2005), les principales idées défendues par le positivisme peuvent être résumées ainsi :

- il existe des vérités universelles et une méthode scientifique *a priori* qui s'applique autant aux sciences de la nature qu'aux sciences sociales ;
- la théorie doit pouvoir se traduire en énoncés à propos des faits observables ;
- les données quantitatives sont préférées aux données qualitatives et les réflexions théoriques prévalent sur l'observation ;
- la pertinence de l'interprétation dans la pratique des sciences est mise en doute.

Swift (1995) souligne également que le « positivism assumes social reality to be a configuration of orderly, stable, pre-existing social patterns that shape individual human beings and that it is the business of science to discover » (p.15).

Ainsi, une seule manière de voir la négligence (et la science en général) est représentée dans la construction de la problématique. Les travaux plus marginaux sont ignorés, laissant peu de place à la possibilité d'aborder la négligence autrement. En l'absence de diversité épistémologique dans la manière de problématiser les objets de recherche, il devient évidemment difficile de produire une recherche qui sort du cadre dominant.

Plusieurs recherches insistent d'emblée sur les nombreux déficits parentaux documentés chez les parents en situation de négligence. Ils nomment entre autres l'immaturité, l'égoïsme, l'impulsivité, les problèmes à contrôler l'agression, les faibles habiletés parentales, la difficulté à gérer le stress, la dépression, la faible estime de soi, la difficulté à rencontrer les besoins de base des enfants, l'abus d'alcool et de drogue et le jeune âge de la mère (Fontaine & Nolin, 2010 ; Lefever, Howard, Lanzi, Borkowski, Atwater, Guest, ... & Centers for the Prevention of Child Neglect, 2008 ; Sylvestre & Mérette, 2010). Les expressions comme « neglectful parent » ou « parental neglect » sont par ailleurs fréquemment utilisées. Ces expressions sous-entendent, tout comme l'énumération des déficits parentaux, qu'il est question de parents négligents plutôt que de parents impliqués dans une situation de

négligence (Polonko, 2006). Ces pratiques laissent ainsi transparaître la théorie individualisante implicite qui guide la recherche.

L'évaluation d'un programme d'intervention centré sur l'apprentissage de comportements parentaux (p.ex. planifier des activités quotidiennes à l'avance, utiliser des interactions positives, préparer l'enfant pour des activités, faire de la discipline convenablement) est au centre de deux études (Bigelow, Carta, & Lefever, 2008 ; DuMont, Mitchell-Herzfeld, Greene, Lee, Lowenfels, Rodriguez, & Dorabawila, 2008). Ce type de programme, qui repose sur l'enseignement et le modelage comme modalités d'intervention, paraissait sans doute suffisamment pertinent aux yeux des chercheurs pour qu'ils choisissent d'en mesurer les impacts. Par extension, ils adhèrent donc plus ou moins directement à cette idée selon laquelle la négligence peut être réglée par l'enseignement de « bons » comportements parentaux, d'autant plus qu'aucun élément des discussions proposées par ces recherches n'appelle à dépasser ces approches individuelles.

La manière dont les objets de recherche sont problématisés permet par ailleurs rarement de tenir compte de la complexité de la négligence. Ainsi, plutôt que de parler d'un contexte ou d'une situation de négligence qui implique nécessairement la participation de plusieurs facteurs, les chercheurs présentent des relations linéaires. Par exemple, Alvy, Hughes, Kristjanson et Wilsnack (2013) explorent le lien entre la maltraitance à l'enfance et l'orientation sexuelle des femmes ; Currie et Widom (2010) veulent déterminer les conséquences à long terme de la maltraitance sur le bien-être économique à l'âge adulte ; Bennett, Sullivan, Thompson et Lewis (2010) veulent savoir si la négligence à l'enfance prédit l'obésité. Bien qu'il puisse y avoir une relation entre ces variables, il apparaît au minimum réducteur (sinon farfelu) de les présenter comme si l'une était la cause de l'autre. Par exemple, la maltraitance à elle seule ne peut pas causer des difficultés financières à l'âge adulte. Il n'y a pas de rapport direct et immédiat entre ces deux éléments, plusieurs facteurs doivent être considérés pour expliquer le faible niveau socioéconomique d'une personne qui a été maltraitée dans son enfance. On peut par exemple penser que ses conditions de vie ne sont pas optimales, qu'elle doit s'occuper d'un parent malade, qu'elle a des difficultés scolaires, qu'elle a eu des enfants en bas âge, que le coût des études supérieures est un obstacle à la poursuite de son éducation, qu'elle a des problèmes de santé mentale, etc. Ainsi, la négligence se produit dans des conditions qui, ensemble, ne favorisent certainement pas l'épanouissement des personnes sur le marché du travail (ou leur bonne santé physique). Cela ne signifie pas cependant que la négligence est la cause de ces maux, ou que d'intervenir sur une base individuelle à réduire les risques de négligence suffira à les atténuer. Bref, il y a plusieurs

facteurs dont il faut tenir compte, et ce sur différents plans, pour expliquer l'apparition de ce genre de situation (Bronfenbrenner, 1979). C'est seulement si la maltraitance est considérée comme une caractéristique totalisant la personne (conception individualisante) qu'elle suffira à expliquer des conséquences comme les difficultés financières.

Les relations proposées entre les éléments de la problématique, bien qu'elles répondent aux exigences logiques de la recherche de corrélation, apparaissent parfois contre-intuitives lorsqu'il s'agit de les traduire dans la séquence réelle de conception des interventions. Dans l'étude de Taussing, Culhane, Garrido, Knudtson et Petrenko (2013), on a par exemple l'impression que le problème est posé à l'envers :

If we can identify those maltreatment experiences that contribute to the development of mental health problems, as well as those that are associated with a positive response to intervention, it might inform efforts to reduce the emotional and financial burden of mental health problems among children in foster care. (p.56)

Cette affirmation suppose qu'il faudrait trouver quel type de maltraitance répond bien au traitement existant pour pouvoir l'offrir seulement à cette population, plutôt que de tenter d'adapter les interventions aux diverses situations familiales. Cela laisse entendre que ces chercheurs considèrent que la réussite ou l'échec de l'intervention repose sur la famille (dépendamment du type de problème vécu) et non pas sur les caractéristiques de l'intervention comme telle.

Enfin, certaines recherches se basent sur une vision « mécanique » du comportement humain, en tentant de séparer les phénomènes dans des catégories hermétiques. Par exemple, certains auteurs cherchent à identifier les conséquences associées à chaque type de maltraitance. Or, vu la complexité des situations de maltraitance et la diversité des réactions et des conséquences possibles, il me semble peu réaliste de penser que chaque type de maltraitance possède ses conséquences propres. En effet, plusieurs facteurs de risque sont communs à l'abus physique et à la négligence par exemple. Ils pourraient donc produire des conséquences semblables qui n'auraient rien à voir avec le type de maltraitance. De plus, pour connaître les conséquences associées à chacune des manifestations typiques de la maltraitance, il faudrait être en mesure de les isoler chez chaque enfant. Sachant qu'il y a une forte comorbidité entre l'abus et la négligence (Lacharité, et al., 2005; Milot, Éthier & St-Laurent, 2009), cela impliquerait que tous les enfants de l'échantillon aient été victimes d'un seul type de maltraitance et que celui-ci se manifeste exactement de la même façon (intensité, forme, durée et fréquence). En somme, on problématise encore ici la négligence comme un phénomène pouvant être compris sur la base de comportements ou de traits individuels typiques. Si on ne nie pas nécessairement la complexité des facteurs sociaux et environnementaux qui peuvent

entrer dans la composition de la problématique, les outils théoriques mobilisés confinent pour l'essentiel les questionnements aux caractéristiques des individus impliqués.

La définition de la négligence. Un peu plus de la moitié des articles (quinze articles) contient une définition explicite de la négligence envers l'enfant. La majorité des auteurs de ces articles présentent une définition basée sur les comportements négligents des parents. On retrouve fréquemment des expressions qui font référence à l'échec du parent (p.ex. « caregiver failure » ou « parent's deficiencies »). Voici quelques exemples de définitions :

Neglect refers to a child caretaker failing to meet the needs of a child that are deemed essential for its physical, intellectual and emotional development. It also includes being inattentive to the child's emotional needs, its nurturing and its emotional well-being. (Sylvestre & Mérette, 2010, p.415)

The committee [The American Psychological Association Committee on Professional practice and standards, 1998] defined neglect as a failure of a parent « to provide for [a] child's basic needs and proper level of care » (p.16). (Wechsler-imming & Kearney, 2011, p.601)

Neglect is coded when there is evidence that a caregiver failed to exercise a minimum degree of care in meeting the child's needs or failed to take adequate precautions to ensure the child's safety. (Manly, Oshri, Lynch, Herzog, & Wortel, 2013, p.21)

A caregiver failure to offer a child consistent and adequate care to support his or her socioemotional, intellectual, language, and physical development. (Lefever, Howard, Lanzi, Borkowski, Atwater, Guest, ... & Centers for the Prevention of Child Neglect, 2008, p.321)

Parmi les articles dans lesquels on ne retrouve pas de définition, dans huit études sur onze, les participants ont été recrutés auprès des services de protection de l'enfance, reprenant ainsi la catégorisation proposée par ces institutions et, par le fait même, leur définition. Dans les trois autres recherches, des outils standardisés servent à identifier les participants à l'étude. Les instruments utilisés (*Parent to Child Conflict Tactics Scale* et *Kempe Family Stress Checklist*) évaluent la capacité des parents à prendre soin de leur enfant et leurs comportements envers ce dernier.

Deux articles se démarquent du lot en présentant des définitions qui se détachent des comportements fautifs et lacunes du parent. Barber et Delfabbro (2009) proposent une définition centrée sur les besoins de l'enfant :

Any situation where there is evidence that a child's basic needs (safety, sustenance, and housing) are not being met, and where there is a significant risk that the child's well-being (physical and psychological) is being compromised. (p.423)

Staal, Hermanns, Schrijvers et van Stel (2013) considèrent quant à eux des facteurs relatifs à l'enfant, au parent et au contexte social dans leur description de la négligence :

Child abuse and neglect thus can be seen as the outcome of a complex process in which risk factors in the child, the family and/or the social and physical context increase the strain in the parent-child relationship. (p.476)

Les variables étudiées. Le choix des variables à l'étude suit logiquement le courant théorique emprunté par les chercheurs. Ainsi, bien que quelques variables propres à l'environnement soient étudiées à l'occasion (p.ex. conditions du logement, qualité du voisinage et soutien social des parents), la grande majorité des variables ciblent des caractéristiques individuelles de l'enfant et du parent. Chez l'enfant, les chercheurs s'intéressent principalement à ses difficultés potentielles (p.ex. problèmes de comportement, retard de langage, indice de masse corporelle, problème de santé mentale, dépendance à l'alcool et à la drogue, quotient intellectuel, tentative de suicide, criminalité). Du côté du parent – la grande majorité des études se penche uniquement sur les mères –, outre les données sociodémographiques, ce sont surtout les facteurs qui pourraient faire de lui un « mauvais parent » qui sont étudiés (p.ex. quotient intellectuel, potentiel d'abus, stade de développement moral, niveau d'empathie, problème de toxicomanie, style parental, présence d'attentes irréalistes envers l'enfant, connaissances sur le développement de l'enfant, habiletés parentales, réponse aux besoins de l'enfant, problème de santé mentale, stress parental). Il est également intéressant de noter qu'on retrouve très peu de variation dans les facteurs de risque et de protection étudiés d'une étude à l'autre, ce qui témoigne encore une fois d'un certain consensus quant aux composantes de la problématique.

Cette propension à s'appuyer sur une théorique qui individualise la négligence n'est pas sans conséquence. Les chercheurs semblent peu se questionner sur le processus de normalisation¹⁸ et de normation¹⁹ que leurs aprioris théoriques impliquent. Cette pratique identifie les parents (en particulier, les mères) comme seuls responsables des difficultés qui sont observées dans les situations de négligence, ne reconnaissant ni la complexité de ces situations sur le plan psychologique et relationnel ni la contribution d'un ensemble de facteurs contextuels et environnementaux.

¹⁸ Le fait de situer quelqu'un ou quelque chose à l'intérieur d'une distribution statistique ayant une moyenne et une variance et, ainsi, d'estimer l'écart de cette personne ou cette chose par rapport à ce qui est *quantitativement* « normal » dans une population donnée.

¹⁹ Le fait d'appliquer un ensemble de normes (par exemple, celles provenant des connaissances sur le développement optimal de l'enfant) à quelqu'un ou quelque chose et, ainsi, *qualifier* cette personne ou cette chose par rapport à ces normes.

Des devis de recherche éloignés de l'expérience telle que vécue par les familles

Les recherches consultées sont toutes de nature quantitative et utilisent majoritairement de grands échantillons puisés, la plupart du temps, à même les services en protection de l'enfance. Elles sont guidées par une démarche hypothético-déductive classique : des hypothèses sont testées avec des échantillons de familles, des variables sont mesurées à l'aide d'outils validés ou standardisés ou de grilles préétablies et des relations statistiques entre ces variables sont observées. Les résultats reflètent uniquement un point de vue externe sans directement considérer le point de vue ou la perspective des parents et des enfants. Les questions sont posées par le chercheur (au moyen de questionnaires fermés, d'outils quantitatifs) aux parents et aux enfants ou à des professionnels à propos de ces personnes. Des données sont également fréquemment tirées directement des dossiers administratifs des établissements en protection de l'enfance et reposent donc sur des renseignements fournis par des professionnels. Finalement, des entretiens auprès d'intervenants sont menés pour confirmer certains renseignements concernant les familles. Cette mise à distance imposée aux familles (au moyen d'outils et de professionnels interposés) est justifiée par la nécessité d'obtenir des données objectives (donc non teintées par la perception des familles), puisque la subjectivité est vue comme un biais. En effet, selon le paradigme dominant, les rencontres plus substantielles ne permettent pas d'obtenir des données « objectives » (Swift, 1995). Notons que la subjectivité des chercheurs (dans le choix de l'objet de recherche, des variables à étudier, des méthodes de collecte) n'est pas interrogée. Ces derniers sont considérés comme neutres et objectifs, puisqu'ils observent les phénomènes avec la distance jugée nécessaire aux études scientifiques.

Dans le corpus à l'étude, ce sont les mêmes modèles de recherche qui sont reconduits d'une étude à l'autre. Le devis hypothético-déductif classique semble tenu pour acquis ; il est reproduit sans trop de variantes. Par exemple, l'étude de Lefever, Howard, Lanzi, Borkowski, Atwater, Guest,... & Centers for the Prevention of Child Neglect (2008), présente sa démarche comme une « semistructured interview », alors qu'il s'agit en fait d'un questionnaire avec des questions fermées et ouvertes posées par le chercheur. Les réponses récoltées sont cotées sur une échelle de -2 à 2 en fonction d'une grille préétablie. La description qu'ils font de leur outil et de la manière dont ils l'utilisent correspond donc peu au final à celle d'une entrevue semi-dirigée. En effet, l'entrevue devrait permettre d'explorer en profondeur l'expérience des participants en fonction de leur propre perspective sans que les chercheurs tentent d'évaluer leurs réponses en fonction de catégories qu'ils avaient préétablies (Baribeau & Royer, 2012). Ainsi, même lorsqu'une démarche tend à innover par rapport aux enquêtes classiques, elle est

ramenée, dans ses modalités de mise en œuvre (rigidité et invariabilité des entretiens) comme dans ses critères de validité (cotation des réponses), aux balises des procédures traditionnelles²⁰. Il est également intéressant de constater que plus de la moitié des études (15 articles sur 26) sont des analyses secondaires de données ; il y a donc peu de remise en question des méthodes utilisées dans les recherches antérieures. Dans ce type d'étude, les familles sont encore plus éloignées de la production de connaissances, puisqu'elles ne sont même pas rencontrées. On notera que les parents et les enfants sont tout de même appelés « participants », leur « participation » se limitant à avoir donné leur accord pour que les données de l'étude initiale puissent être réutilisées.

En somme, même si on remarque certaines tentatives de prendre distance de la théorie individualisante (p.ex. une recherche remet en question l'utilisation des définitions légales de la négligence, certains chercheurs s'intéressent au modèle écologique, deux articles présentent des définitions plus larges de la négligence) et du devis de recherche classique (p.ex. douter de la méthode lorsque les résultats ne sont pas significatifs, remettre en question l'échantillon utilisé), il n'en demeure pas moins qu'une forte unanimité dans la manière de traiter la négligence peut être observée, au détriment de l'émergence de toute autre perspective sur la question, dans la recherche dominante. Cela fait écho au constat de Swift (1995) voulant que le paradigme positiviste soit tellement répandu qu'il est souvent confondu avec la pratique de la science elle-même.

En résumé, les éléments théoriques et méthodologiques relevés dans les articles analysés montrent l'hégémonie du modèle positiviste dans la recherche dominante dans le domaine de la négligence envers l'enfant. Ces recherches sont caractérisées par :

1. la réduction de la complexité de la situation à quelques variables décontextualisées (Aubert, 2012);
2. l'observation des familles et des parents de l'extérieur au moyen d'outils standardisés et de données administratives (Masson, 2012);
3. l'aspiration à la validité statistique dans le but de généraliser les résultats (Boutin, 2006);
4. la possibilité de faire des liens causals (Dorvil & Mayer, 2001; Groulx, 1998);

²⁰ On peut faire un parallèle avec l'introduction du calcul d'un accord interjuge dans les logiciels d'analyse qualitative. Le critère de l'accord interjuge appartient d'abord à la logique des analyses quantitatives. La méthode a été importée par certaines études qualitatives dans leur quête de légitimité scientifique, dont les critères de reconnaissance sont définis, dans plusieurs domaines des sciences sociales, par les pratiques de recherche quantitatives dominantes.

5. la prétention d'objectivité (utilisation de procédures de collecte de données et d'analyse qui suppriment la subjectivité du chercheur et des participants) (Boutin 2006 ; Gingras & Lacharité, 2009).

Maintenant qu'un portrait actuel des pratiques de recherche en négligence a été dépeint, il convient d'investiguer 1) de quelle manière ces pratiques excluent le point de vue des familles et 2) comment elles se maintiennent comme pratique dominante dans ce champ de recherche.

L'organisation sociale des pratiques de recherche en négligence

La recherche en négligence, tout comme la majorité des recherches dans le domaine psychosocial, s'inscrit dans des paradigmes hérités d'une conception positiviste de la science (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Boutin, 2006 ; Campbell & Gregor, 2002 ; Feyerabend, 1979 ; Gingras & Lacharité, 2009 ; Smith, 1999; Swift, 1995 ; Wolock & Horowitz, 1984). Ainsi, plusieurs réflexes, pratiques et croyances à la base de la recherche dominante tirent leur origine de ce courant épistémologique. Cette manière dominante de produire des connaissances sur la négligence envers les enfants exclut plus ou moins radicalement le point de vue des parents et des enfants directement concernés. Leur rôle dans la production des connaissances sur le problème de la négligence envers l'enfant est limité au fait de fournir des renseignements qui font sens pour les chercheurs. Leur situation dans l'organisation sociale des connaissances sur ce problème est lourdement subordonnée ou assujettie au point de vue d'un ensemble d'autres acteurs (les chercheurs, les professionnels). Le privilège de « connaître » leur propre situation leur est pratiquement retiré.

La figure 2 illustre une partie des relations sociales qui structurent la production de la recherche traditionnelle en négligence. Elle met également en lumière le travail que les modèles théoriques et méthodologiques largement répandus permettent de produire. Ainsi, des chercheurs qui ne travaillent pas ensemble et qui ne se connaissent peut-être même pas produisent, dans des universités différentes et même des pays distincts, le même type de recherche. Ceci illustre bien comment une expérience locale – mener une recherche en répliquant les pratiques usuelles, donc sans considérer la perspective des familles – est régulée extralocalement (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009 ; Gonzalez & Malbois, 2013 ; Lacharité, à paraître ; Parada, 2004 ; Smith, 1999). Les modèles théoriques dominants et la méthode scientifique traditionnelle sont des textes répandus qui transportent une idéologie et qui guident le travail des chercheurs (Campbell & Gregor, 2002). De ces recherches orientées par un cadre particulier découle un portrait objectivé des familles en situation de négligence qui tient peu compte de leur point de vue. Celui-ci est diffusé dans des ouvrages et articles

scientifiques. En plus de guider la mise sur pied de programmes d'intervention et la formation des intervenants, ces deux types de production influencent la construction d'outils (d'évaluation, d'observation) qui servent autant pour la pratique que pour la recherche.

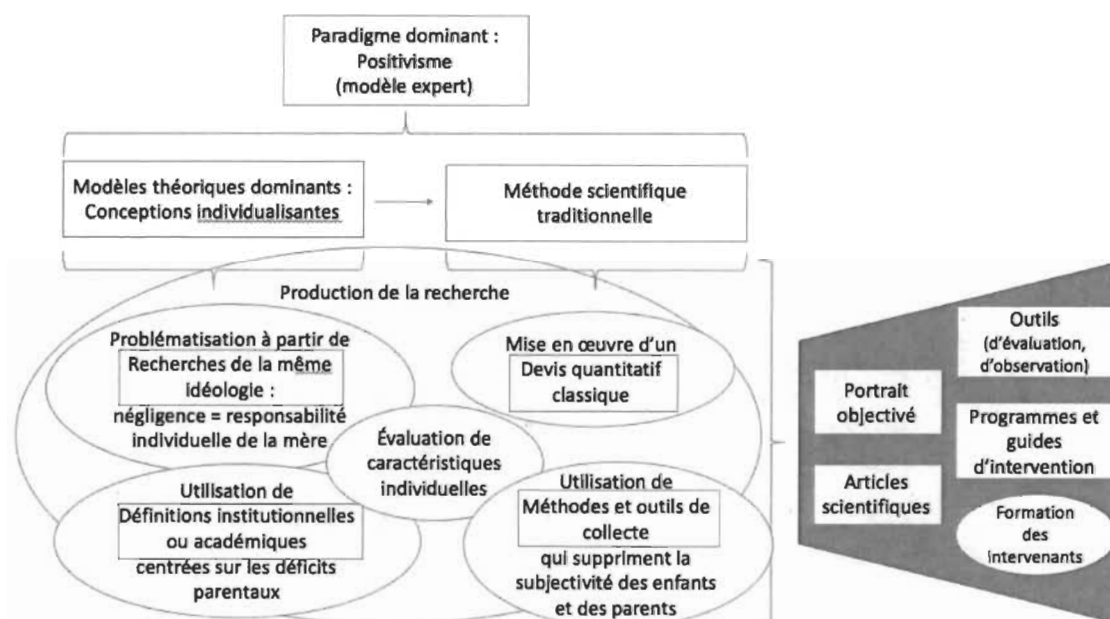


Figure 2 : Cartographie de l'organisation sociale de la recherche dominante en négligence²¹

Ainsi, la prédominance du positivisme, modèle largement répandu au moyen de différents textes, influence l'orientation des modèles théoriques dominants et suppose l'utilisation de la méthode scientifique traditionnelle. Ces deux derniers textes invitent ainsi à la production d'une recherche qui tient à distance la perspective des parents et des enfants. Il est important de reconnaître que, tout comme les familles, les chercheurs sont également pris dans une organisation sociale qui les soumet à des relations qui régulent leurs pratiques. Voici quelques exemples qui illustrent le fait que ces pratiques sont souvent induites par des relations sociales qui dépassent les chercheurs.

- **La formation en recherche** : L'éducation scientifique reçue est « stricte » en ce sens qu'elle présente généralement une seule manière de faire de la recherche (Feyerabend, 1979). En effet, lorsque l'on parle de méthodologie en recherche sociale, on aborde majoritairement les approches quantitatives et la démarche scientifique classique (empruntée des sciences naturelles). Par exemple, le livre de méthodologie francophone le

²¹ Dans cette carte, les encadrés (rectangles) représentent les textes et les ellipses font référence au travail qui est produit.

plus vendu au Québec (Gauthier, 2003) s'attarde surtout à décrire la démarche scientifique traditionnelle en laissant très peu d'espace aux approches qualitatives. Dans le cadre d'un colloque de l'Association pour la recherche qualitative auquel j'ai participé, plusieurs professeurs de disciplines différentes discutaient d'ailleurs que la majorité des cours de méthodologie en sciences sociales et en sciences de la santé n'abordent pas ou peu d'autres manières de faire de la recherche (p.ex. en utilisant des méthodes qualitatives).

- **Les formulaires pour présenter une recherche** : La forme des différents formulaires à remplir pour proposer une conférence ou un article, une demande de bourse, une demande de certificat éthique, etc. renvoie à la structure des approches quantitatives. En effet, il est souvent demandé de présenter 1. Le cadre théorique, 2. La méthodologie, 3. Les résultats, puis 4. La discussion (voir figure 3). Toutefois, une recherche qualitative par exemple, qui s'inscrit habituellement dans un paradigme constructiviste, suit rarement ces étapes. Généralement, les politiques des comités éthiques des universités sont également conçues pour les recherches positivistes (Potts & Brown, 2005). À titre d'exemple, dans le formulaire de demande de certificat éthique de l'UQTR, on demande, dans la section « aspects méthodologiques », de décrire la « nature de la recherche (ex : rétrospective, projet pilote, étude avec groupe contrôle, cohorte, etc.) » et de préciser le plan d'analyse des données : « Donnez une description sommaire des paramètres d'analyse et des méthodes statistiques qui seront utilisées ».
- **Les résultats admissibles pour publications** : Les revues les plus importantes en terme de facteur d'impact acceptent de publier un certain type de recherche. Par exemple, les éditeurs de la revue *Child Development* spécifient qu'ils publient majoritairement des études empiriques. De manière générale, seules les études qui aboutissent à des résultats significatifs seront publiées dans ces revues. C'est ce que plusieurs chercheurs appellent le *biais de publication* (voir notamment Banks, Kepes, & Banks, 2012 à ce sujet).

In practice, publication bias usually refers to selective publication of clinical studies with at least one statistically significant difference in important study outcomes (so-called positive studies) and selective non-publication of studies with no differences between groups (so-called negative studies). Publication bias is not only an academic consideration relevant to researchers but also an important practical problem that directly affects the quality of the care that clinicians deliver to patients every day (Jones, 2016, p.658)

On peut penser que cette exigence imposée par les revues populaires a un impact sur les recherches produites. En effet, le chercheur peut avoir comme premier objectif d'obtenir un

résultat significatif (plutôt que de découvrir un résultat « pertinent »). Même si un résultat apparaît peu logique, s'il est significatif, il est tentant de le publier²². Il est également intéressant de noter que dans certaines universités, les professeurs doivent avoir publié dans des revues avec un facteur d'impact important pour obtenir leur permanence. Cette exigence demande aux chercheurs de se conformer au type de recherche publié dans ces journaux.

- **La prédominance des études quantitatives dans les revues :** Les recherches qualitatives publiées dans les revues les plus connues en maltraitance sont très peu présentes. À titre d'exemple, quand on entre « qualitative » comme mot clé (recherche dans tout le texte pour l'ensemble des publications) dans la revue *Child Abuse and Neglect* on obtient 432 résultats et dans *Child Maltreatment*, 63. De plus, soulignons que ces articles ne sont pas nécessairement tous qualitatifs au sens fort. À titre d'exemple, l'étude de Block, Oran, Oran, Baumrind et Goodman (2010) prétend utiliser une entrevue qualitative. Toutefois, quand on s'attarde brièvement à la méthodologie, on voit que toutes les questions sont cotées de manière à quantifier les réponses des participants. On utilise aussi une méthode déductive : les réponses aux questions sont déjà prévues, et on considère qu'il y a de bonnes ou de mauvaises réponses lorsqu'on cote les réponses des participants. Bien sûr, il existe des articles qui traitent de la maltraitance de manière « différente » (p.ex. *Through a Foucauldian Lens: A Genealogy of Child Abuse* (Bell, 2011) et *The feminizing of neglect* (Turney, 2000)). Ils sont cependant publiés dans des revues moins populaires qui ont un facteur d'impact moindre (p.ex. *Journal of family violence* et *Child and family social work*).
- **La diffusion des résultats :** En plus d'être peu accessibles pour les populations marginalisées, la manière la plus répandue de diffuser des résultats (articles et communications scientifiques) permet rarement de discuter de la recherche comme telle. Le format des conférences – généralement de courtes présentations – et des articles – peu d'espace est alloué à la présentation du cadre théorique et méthodologique – ne permet pas de discussions de fond sur les manières de conduire la recherche (Lacharité, 2014b). En accordant moins d'importance à la réflexion sur la méthodologie, on n'encourage pas la remise en question du paradigme dominant.

²² P.ex. une étude associait le risque de violence conjugale aux comportements impulsifs des femmes victimes de violence.

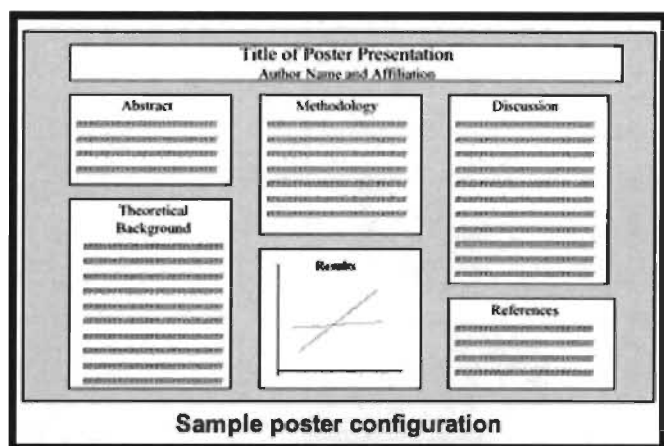


Figure 3 : Présentation suggérée pour une affiche dans les lignes directrices de la 26^e convention annuelle de l'Association for psychological science.

Ces éléments contribuent certainement au maintien de pratiques de recherche s'inscrivant dans un paradigme positiviste/quantitativiste. Cette organisation sociale, plus ou moins visible, rend difficile la production d'un autre type de recherche qui considérerait davantage la perspective des familles. Springett et Wallerstein (2008), qui s'intéressent à la recherche participative menée avec les personnes dans leur communauté, s'indignent à ce titre devant la faible popularité de ce type de recherche.

The dominance and power of the randomized controlled trial and of the conventional scientific method are also major factors. Concerns about a lack of scientific rigor and generalizability, validity of the results, and replicability are put forward against the participatory approach; all still stem from a perceived failure to be objective, just as the originally did thirty years ago. (Springett & Wallerstein, 2008, p. 205)

Discussion

Dans cette recherche je souhaitais d'abord mettre à jour les critiques adressées à la recherche dominante en négligence en proposant une description détaillée de ces pratiques de recherche et en insistant sur la manière dont elles excluent le point de vue des familles. Cette description, produite à partir d'une analyse systématique d'articles récents, permet d'exemplifier cette tendance à déconsidérer la perspective des parents et des enfants de manière à identifier comment des gestes qui semblent banaux (puisqu'ils sont reproduits par tradition) participent à l'exclusion de ces familles. J'ai également voulu dépasser la « simple » critique de la recherche dominante en allant observer comment l'expérience locale de la recherche est structurée extralocalement. Mon intention était alors de rendre visible l'organisation sociale qui régule les pratiques de recherche de manière à ce que les chercheurs puissent en prendre conscience pour pouvoir agir sur ces structures et mécanismes.

L'institution de la recherche en négligence est dominée par une idéologie particulière qui prend racine dans les fondements du courant positiviste. Un certain nombre de critiques, nous l'avons vu, ont été formulées à l'endroit des recherches menées dans cet esprit en sciences sociales. On souligne notamment la production d'un portrait objectivé des personnes dans lequel leur point de vue n'est pas représenté. Cet état de fait n'est pas sans conséquence. Dans les paragraphes qui suivent, je tenterai de décrire l'impact que peut avoir la construction de ce type de savoir sur l'expérience quotidienne des familles.

Reproduction des inégalités de pouvoir : de la recherche par et pour les chercheurs

Child neglect, it is argued, is a concept through which more powerful groups maintain their dominant position over particular vulnerable and marginalized groups.
(Swift, 1995, p.34)

Alors que les chercheurs dirigent l'ensemble des opérations relatives à la production de connaissances à propos des familles, de la construction de la problématique à l'interprétation des données, les parents et les enfants se voient attribuer la tâche de fournir l'information qui intéresse les chercheurs. Le chercheur décide des thèmes à aborder et prescrit la manière dont ceux-ci devront être discutés. Il sélectionne le contenu qu'il considère comme important et donne un sens au matériel qu'il a choisi de conserver. Ainsi, la production du savoir repose sur l'unique perception du chercheur qui observe les situations familiales de l'extérieur, à l'aide de méthodes et d'outils qui aplanissent l'expérience des familles pour en produire une image standardisée (Campbell & Gregor, 2002 ; Dorvil & Mayer, 2001 ; Smith, 1987, 1990). En plus de limiter la compréhension de la problématique, cette façon de faire a pour conséquence une diminution de l'autonomie des personnes qui sont l'*objet* de la recherche ; elles ne sont jamais considérées comme des participants actifs à la production du savoir au sujet de leur expérience.

Dans la recherche dominante, le choix du sujet ne repose pas sur des besoins identifiés par les participants. Sa pertinence est généralement démontrée à partir de la littérature existante (on identifie p.ex. une question à laquelle nous n'avons pas encore trouvé de réponse). L'objet de la recherche est déterminé par le chercheur ou, dans certains cas, par des demandes qui proviennent du gouvernement ou encore d'organismes subventionnaires (lorsqu'ils proposent de financer des recherches portant sur un sujet en particulier). Bref, la recherche traditionnelle a rarement comme point de départ les besoins exprimés directement

par les familles. Elle répond davantage aux intérêts de « l'élite » et est souvent peu utile pour les familles et les intervenants qui les accompagnent, à tout le moins si on considère la possibilité de changer significativement leur situation (Smith, 1990 ; Tanner & Turney, 2003). À titre d'exemple, Bennett, Sullivan, Thompson et Lewis (2010) proposent d'étudier la relation entre la négligence et l'indice de masse corporelle. L'utilité de cette étude pour les familles, en fonction de leurs besoins tels qu'ils les conçoivent, ne fait pas partie de la problématique. Les chercheurs supposent qu'il s'agit d'un problème important, puisqu'il allie deux enjeux (l'obésité et la négligence) reconnus, à juste titre, comme importants dans notre société. Sans nier la pertinence potentielle de la question, on peut cependant interroger la manière dont on a déterminé qu'elle devait être étudiée (Potts & Brown, 2005). Quel rapport aux personnes concernées la question posée traduit-elle ? Si on découvre que les enfants négligés ont généralement des problèmes d'obésité, quel impact cela peut-il avoir sur les interventions qui les concernent ? Est-ce que leur plus grande tendance à l'obésité doit changer notre rapport à la situation de négligence dans laquelle ils grandissent ? Ce type de recherche me semble être orienté d'abord par les intérêts de ceux qui la produisent (par exemple, contribuer à l'approfondissement des connaissances académiques sur un sujet, publier des articles ou obtenir des subventions). Potts & Brown (2005) soulignent à ce sujet que le fait que le chercheur ait le pouvoir de décider ce qui devrait et ce qui ne devrait pas être étudié contribue à l'oppression des familles. Selon elles, la première question qu'on devrait se poser si on souhaite produire une recherche qui répond aux intérêts des participants est « *who says this is a question that needs to be studied anyway ?* » (p.264). Les études critiques, contrairement aux recherches traditionnelles, ont pour objectif de rendre les inégalités de pouvoir visibles et de donner les moyens aux populations opprimées de changer leur situation (Smith, 2005 ; Swift, 1995).

Comme je l'ai montré plus haut, toute la chaîne de production des connaissances universitaires, depuis la formulation des questions jusqu'à la collecte et l'interprétation de données sur l'objet de la recherche, tend à exclure, de différentes manières, le point de vue des personnes concernées. Généralement, les connaissances produites en fonction des critères scientifiques sont ainsi largement préférées au savoir expérientiel (Feyerabend, 1979). Ces connaissances ont par ailleurs tendance à demeurer entre les mains des chercheurs, la diffusion des résultats rejoignant rarement les publics non-académiques. Les textes sont publiés majoritairement dans des revues scientifiques qui sont, de par leur coût élevé et leur langage hermétique, quasi inaccessibles au grand public et encore moins aux familles en situation de négligence. Des conférences sont également présentées dans des congrès scientifiques

fréquentés, encore une fois, principalement par des chercheurs. La connaissance, et par le fait même le pouvoir de réfléchir à un problème et aux manières d'agir sur lui, n'est pas partagé avec les populations opprimées, ce qui contribue au maintien des inégalités.

J'ai également observé, dans les articles étudiés, l'existence d'un autre palier entre les chercheurs et les familles qu'ils étudient. En effet, il est possible de remarquer qu'on donne davantage de crédit au point de vue des professionnels qu'à celui des familles. Les propos des parents et des enfants sont généralement considérés comme étant biaisés et donc inutilisables dans la recherche. Les chercheurs se tournent fréquemment vers les bases de données administratives des services en protection de l'enfance pour collecter leurs données. Dans ces cas-ci, on n'interroge pas la subjectivité des intervenants qui ont rempli les fichiers, formulaires et notes évolutives. Leur point de vue est considéré comme valide même si leurs écrits sont nécessairement teintés par leur perception toute subjective de la famille. Mennen, Kim, Sang et Trickett (2010), par exemple, n'hésitent pas à se référer au point de vue des intervenants pour construire leur outil de classification des formes de négligence. Ils mentionnent que « our system allows us to capture and categorize the kind of behaviors that workers see as dangerous to children and to help better conceptualize the experience of neglect » (p.657). Ils se fient donc à la perception des intervenants pour mieux comprendre l'expérience de la négligence sans pour autant faire appel aux familles qui la vivent directement. Lorsque les chercheurs ont à questionner les familles, différentes méthodes sont utilisées pour rendre les informations « objectives ». Par exemple, l'étude de Valentino, Cicchetti, Rogosch et Toth (2008) préfère utiliser un outil qui évalue de manière implicite la représentation que les enfants ont de leur mère plutôt que de leur demander directement, puisqu'on considère que leurs réponses pourraient alors être biaisées. Dans d'autres études, des intervenants sont rencontrés pour confirmer des renseignements à propos des familles.

En somme, la recherche dominante participe à diminuer l'autonomie des familles, puisque la définition de leur situation est prise en charge par le chercheur plutôt que d'être construite en dialogue avec elles en partant d'une vision « de l'intérieur ». Elle préserve ainsi le statu quo en reproduisant les relations hiérarchiques entre les chercheurs et leur « objet » et en centralisant le pouvoir dans les mains des premiers (Feyerabend, 1979 ; Swift, 1995 ; Turney, 2000).

Normalisation

Les attentes sociales et les décisions politiques désignent donc les sciences comme arbitres du normal : les formes du normal, et particulièrement du « comportement normal », seraient livrées par des « données scientifiques », objectives.
(Cornu, 2009, p.32)

En étudiant majoritairement des facteurs personnels, comme c'est le cas, nous l'avons vu, des études récentes en négligence, on peut difficilement produire autre chose que des résultats qui soulignent des carences chez les parents et les enfants. Ces résultats sont très rarement mis en contexte et accompagnés de questionnements sur l'origine de ces « déficits » personnels chez les parents ou de réflexions concernant l'impact de l'environnement sociopolitique sur ces familles. Les recommandations qui découlent de ces recherches tournent évidemment autour de la mise en place d'interventions visant à corriger ce qui ne fonctionne pas chez le parent et chez l'enfant. En plus de surresponsabiliser les mères (Daniel & Taylor, 2006 ; Turney, 2000), ces résultats limitent la possibilité de réfléchir plus largement à ce qui cause la négligence. Il faut considérer qu'une portion substantielle de l'ensemble des connaissances actuelles sur la négligence envers l'enfant repose sur diverses formes d'idéologie largement partagée à propos de la parentalité et du développement de l'enfant, et ce, malgré l'affirmation d'objectivité et de neutralité des constats empiriques apparaissant dans la littérature scientifique dominante (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011). La recherche traditionnelle participe à la promotion de l'idéologie dominante et encourage l'adoption de conduites conformes aux attentes de la majorité (Campbell & Gregor, 2002 ; Turmel, 2012). « Avec sa prétention d'une vérité objective, c'est désormais [la science produite à partir d'une perspective positiviste] qui dicte à l'être humain ce qu'il doit ou ne doit pas croire » (Gingras & Lacharité, 2009, p.138), ce qu'il doit et ne doit pas être. L'utilisation d'outils standardisés, dans la recherche et dans la pratique, présuppose qu'il existe une norme, un « idéal à atteindre ». L'évaluation des situations familiales et de la conduite parentale, qui repose sur l'identification des écarts à la norme, permet difficilement d'accepter la différence et les conduites qui ne correspondent pas aux standards (Cornu, 2009). En considérant qu'il n'existe qu'une seule vérité, on supprime la possibilité qu'une capacité, une habileté, un savoir local, une aptitude ou une compétence puisse, par exemple, s'exprimer autrement que de la façon prescrite par l'outil normatif.

Les résultats de recherche contribuent à identifier ce qui est normal et invitent, par le fait même, à insister sur les écarts à cette norme. Cela encourage, dans une certaine mesure, la stigmatisation et la mise à l'écart des populations « anormales » (Cornu, 2009). Swift (1995)

souligne que cette « catégorisation » reproduit les structures de pouvoir et vient justifier l'utilisation de mesures de contrôle social envers les « anormaux ». L'intervention de certaines personnes (juges, intervenants, policiers, enseignants, etc.) est précisément légitimée par la dérogation à la norme. Ils ont alors le pouvoir de scruter, évaluer et réorganiser la vie privée des familles. « The slotting of poor, female and racial minorities into the neglect group serves less visible functions such as controlling social cost and reorienting the behaviour of particular people in ways that benefit groups other than themselves » (Swift, 1995, p.12).

« L'atterrissage » et l'utilisation de ces connaissances à l'intérieur des milieux de pratique en protection de l'enfance contribuent, dans une mesure qu'il est difficile actuellement d'estimer, à réduire les possibilités de réflexivité à l'intérieur des relations entre les parents et les professionnels. L'accumulation d'une grande quantité d'informations spécialisées à propos de la vie des enfants et des parents (issue des pressions à fonder les pratiques professionnelles sur des données probantes tirées des recherches de pointe) ne contribue pas automatiquement à construire une meilleure compréhension des défis que ces personnes rencontrent dans leur vie quotidienne. Cela peut, au contraire, contribuer à la fragmentation de leur vie et à la production de pratiques d'aide monologiques où la voix des parents est disqualifiée, voire oblitérée.

Réductionnisme

Actuellement, le positivisme observable dans le champ clinique de la psychologie tend à réduire la complexité humaine à des variables sommaires.
(Aubert, 2012, p.57)

Bien que certaines études prétendent utiliser le modèle écosystémique comme cadre théorique, elles sont loin de couvrir l'ensemble des systèmes de l'écologie sociale de l'enfant. Les devis utilisés mettent l'accent uniquement sur quelques variables proximales et ne permettent pas de considérer l'impact de l'environnement sur les parents et les enfants. Les chercheurs ont tendance à étudier et à présenter l'interaction entre ces variables comme des relations de cause à effet. À ce sujet, « Bronfenbrenner soutient que l'environnement ne doit pas être ramené à des variables linéaires (ex : présence ou non d'un confident ou d'un service d'aide aux devoirs), mais analysées comme un ensemble de systèmes » (LeBossé & Dufort, 2001, p.62).

Le paradigme positiviste qui inspire la recherche dominante amène à réduire des situations complexes à quelques variables décontextualisées afin d'obtenir un modèle aussi simple que possible (Aubert, 2012 ; Riopel, 2005). Ces recherches tendent à produire un savoir

objectivé où les personnes deviennent des objets d'investigation dont les comportements doivent être expliqués (Campbell & Gregor, 2002 ; Smith, 2005 ; Smith, 1999). Cela produit un portrait morcelé et parcellaire des personnes (Cornu, 2009) puisque « les normes, les valeurs, les règles sociales et culturelles, les croyances [et] les attitudes sont oubliées » (Bourassa, Lacharité, Miron, 2011, p.219). La méthode utilisée rend imperceptibles toutes les subtilités, les singularités, les éléments de contexte et les interactions avec l'environnement qui font partie de la vie de ces familles. Elle souhaite produire un portrait simple, une théorie qui peut efficacement illustrer et expliquer l'ensemble du problème. On « prétend couvrir la totalité du monde social et faire face à tout problème à l'aide des mêmes réponses (...). Il n'y a, dans cette perspective, de théorie que totale, jamais de partielle » (Lahire, 2011, p.12). En découpant les aspects de la problématique telle qu'elle est vécue par les parents et les enfants, ce type de recherche ne permet pas de rendre compte de la complexité de la négligence.

Les chercheurs ont ainsi tendance à vouloir catégoriser des facteurs et à former des regroupements non-poreux. Par exemple, Jonson-Reid, Drake et Zhou (2013) invitent d'autres chercheurs à poursuivre des travaux qui permettent de séparer et de catégoriser des facteurs de négligence :

Future research should continue to identify both common and unique factors across typical neglect categories. These could potentially be turned into a checklist so that the worker's final determination of need for service was more closely allied with the core issues and potential intervention choices. (p.39)

Ce découpage transparaît dans les interventions. Des services spécialisés sont mis sur pied afin de résoudre un problème spécifique (p.ex. on propose des interventions centrées sur la modification des comportements parentaux) plutôt que de s'intéresser aux éléments contextuels et environnementaux qui participent à la production des formes de conduite parentale et d'états développementaux chez l'enfant qui soulèvent des préoccupations sociales et suscitent une attention institutionnelle sur la vie de ces familles.

Conclusion

Avec les années, des historiens et des philosophes ont montré que la « science » prend des formes différentes en fonction des époques, de la culture dominante, des valeurs et du système de croyances de ceux qui la produisent et des moyens mis à leur disposition, etc. (Lebossé & Dufort, 2001, p.34)

Malgré le fait que la manière dominante de construire des connaissances ait été critiquée, le paradigme positiviste continue d'être le plus populaire en recherche (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007 ; Swift, 1995). Gingras et Lacharité (2009) soulignent qu'« il représente la manière hégémonique de concevoir le monde et l'être humain dans les sociétés occidentales » (p.135). Il n'est donc pas surprenant que la majorité des recherches dans le domaine psychosocial et plus précisément en négligence s'inspirent de ce paradigme (Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Wolock & Horowitz, 1984). À ce sujet, Stewart (1979, cité par Wolock & Horowitz, 1984) mentionnait qu'il est difficile de faire de la recherche en abus dans un cadre différent du cadre psychiatrique : « *this perspective had established an entire set of institutional arrangements for defining and treating the problem wich virtually eliminated the introduction of any alternative explanations* » (p.533).

La recherche dominante, nous l'avons vu, participe à la marginalisation des familles en situation de négligence en étudiant cette problématique à partir d'une théorie individualisante de la maltraitance, et ce, à partir de l'unique perspective des chercheurs. Dans ce contexte, le relief de la vie et la subjectivité de ces personnes disparaissent pour laisser place à un portrait standardisé et idéologiquement construit. Ce « lissage » conceptuel de l'expérience vécue par les enfants et les parents favorise une prise en charge « normative » des familles par les professionnels et ne permet pas de considérer ce qu'Houzel (1999) et Sellenet (2007) qualifient d'*expérience* de la parentalité, soit la situation telle qu'elle est vécue et ressentie par le parent.

La présente analyse invite les chercheurs à prendre la mesure des impacts de cette mise à l'écart de la perspective des parents dans les recherches traditionnelles sur les situations de négligence. Cette pratique de recherche soulève des dilemmes éthiques importants, tels que la reproduction « aveugle » des conceptions de la négligence utilisées par les institutions juridiques et cliniques dans l'exercice de leurs mandats et la surresponsabilisation des parents (et en particulier des mères).

Bien que cette recherche prenne appui sur une situation d'inégalité vécue par les familles en situation de négligence (la sous-représentation de la perspective de ces familles dans la production de connaissances les concernant), il est intéressant de constater qu'elle ouvre également la porte à une réflexion sur les relations qui régulent les pratiques de recherche des chercheurs. L'idée de fond qui anime une démarche d'EI est la conscientisation face aux relations de régulation qui déterminent une expérience locale de manière à pouvoir agir sur ces relations (Campbell, 1998). Dans cette optique, il semble important que les chercheurs prennent conscience 1) de l'impact de ces recherches sur les familles et 2) de l'organisation sociale qui soutient ce modèle de recherche. Cet article invite donc les

chercheurs et les professionnels à créer des espaces de participation et de dialogue avec les familles non seulement pour comprendre et agir dans les situations particulières qui les affectent, mais aussi dans le but de construire des savoirs collectifs qui mettent en perspective les connaissances scientifiques actuelles sur la négligence à partir des savoirs d'expérience que les parents et les professionnels réussissent à façonner. Il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain (en disqualifiant en bloc les résultats de la recherche), mais il y a probablement beaucoup d'eau à faire couler avant de voir le bébé !

Références

- Alvy, L. M., Hughes, T. L., Kristjanson, A. F., & Wilsnack, S. C. (2013). Sexual identity group differences in child abuse and neglect. *Journal of interpersonal violence*, 28(10), 2088-2111.
- Aubert, E. (2012). Le positivisme dans la prévention de la récidive : quand la « science » nourrit le contrôle social ». *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 49-64.
- Banks, G. C., Kepes, S., & Banks, K. P. (2012). Publication bias the antagonist of meta-analytic reviews and effective policymaking. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(3), 259-277.
- Barber, J. G. & Delfabbro, P. H. (2009). The profile and progress of neglected and abused children in long-term foster care. *Child abuse & neglect*, 33(7), 421-428.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Behl, L. E., Conyngham, H. A., & May, P. F. (2003). Trends in child maltreatment literature. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 215-229.
- Bell, S. (2011). Through a Foucauldian Lens : A Genealogy of Child Abuse. *Journal of family violence*, 26, 101-108.
- Bennett, D. S., Sullivan, M., Thompson, S. M., & Lewis, M. (2010). Early child neglect: does it predict obesity or underweight in later childhood?. *Child maltreatment*, 15(3), 250-254
- Bigelow, K. M., Carta, J. J., & Lefever, J. B. (2008). Text using cellular phone technology to enhance a parenting intervention for families at risk for neglect. *Child Maltreatment*, 13(4), 362-367.
- Block, S. D., Oran, H., Oran, D., Baumrind, N., & Goodman, G. S. (2010). Abused and neglected children in court: Knowledge and attitudes. *Child abuse & neglect*, 34(9), 659-670.
- Bourassa, L., Lacharité, C., & Miron, J.-M. (2011). Contribution de l'ethnographie à la recherche en psychologie : regard critique et perspective épistémologique. *Revue québécoise de psychologie*, 32(2), 215-231.

- Boutin, G. (2006). Les paradigmes de la recherche en sciences humaines : deux traditions épistémologiques. Dans G. Boutin (Éd.) *L'entretien de recherche qualitatif* (pp.9-19). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard university press.
- Campbell, M. (1998). Institutional Ethnography and experience as data. *Qualitative sociology*, 21(1), 55-73.
- Campbell, M. & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations : A primer in doing institutional ethnography*. Walnut Creek, CA : Altamira.
- Chambers, R.M. & Potter, C.C. (2009). Family needs in child neglect cases : A cluster analysis. *Families in Society*, 90(1), 18-26.
- Connell-Carrick, K. (2003). A critical review of the empirical literature : Identifying correlates of child neglect. *Child and adolescent social work journal*, 20(5), 389-425.
- Connell-Carrick, K. & Scannapieco, M. (2006). Ecological correlates of neglect in infants and toddlers. *Journal of interpersonal violence*, 21(3), 299-316.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2(39), 29-44.
- Currie, J. & Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child maltreatment*, 15(2), 111-120.
- Daniel, B.M. & Taylor, J. (2006). Gender and child neglect : theory, research and policy. *Critical social policy*, 26(2), 426-439.
- DeMontigny, G. (1995) *Social working : An ethnography of front Line Practice*. Toronto : University of Toronto Press.
- Devault, M.L. (2006). What is institutional ethnography? *Social problems*, 53, 294-298.
- Deveau, J. L. (2009). Examining the Institutional Ethnographer's Toolkit. *Socialist Studies/Études socialistes*, 4(2), 1-19.
- Dorvil, H. & Mayer, R. (2001). « Les approches théoriques ». Dans H. Dorvil et R. Mayer (Eds.) *Problèmes sociaux, Tome 1 Théories et méthodologies* (pp.15-29). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dubowitz, H. (1994). Neglecting the neglect of neglect. *Journal of interpersonal violence*, 9(4), 556-560.
- Dufour, S., Lavergne, C., Larrivée, M.-C., & Trocmé, N. (2008). Who are these parents involved in child neglect? A differential analysis by parent gender and family structure. *Children and youth services review*, 20, 141-156.

- DuMont, K., Mitchell-Herzfeld, S., Greene, R., Lee, E., Lowenfels, A., Rodriguez, M., & Dorabawila, V. (2008). Healthy Families New York (HFNY) randomized trial: Effects on early child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 32(3), 295-315.
- Dym Bartlett, J., Raskin, M., Kotake, C., Nearing, K.D., & Easterbrooks, M.A. (2013) An ecological analysis of infant neglect by adolescent mothers. *Child Abuse and neglect*, 38(4), 723-734.
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination, *Recherches sociographiques*, 53(2), 415-450.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du seuil.
- Fontaine, D. & Nolin, P. (2012). Study of "hot" executive functions in a sample of parents who have been accused of physical abuse or neglect. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(1), 1-18.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Librairie François Maspero.
- Gauthier, B. (Ed.). (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, M-A. & Lacharité, C. (2009). Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (Éds). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Montréal : Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Gonzalez, P. & Malbois, F. (2013). L'ethnographie institutionnelle de Dorothy E. Smith ou le tranchant critique d'une sociologie pragmatique. Repéré à <http://www.espacestems.net/articles/lethnographie-institutionnelle-de-dorothy-e-smith/>
- Grahame, P.R. (1998). Ethnography, institutions, and the problematic of the everyday world. *Human studies*, 21, 347-360.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & A.P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative : Diversité des champs de pratiques au Québec*. (pp. 1-46) Montréal : Gaétan Morin.
- Guterman, N. B., Lee, S. J., Taylor, C. A., & Rathouz, P. J. (2009). Parental perceptions of neighborhood processes, stress, personal control, and risk for physical child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 33(12), 897-906.
- Hartog, G & Dufort, F. (2001). Les défis de l'intervention dans un contexte multiethnique. Dans F. Dufort et J. Guay (Éds.), *Agir au Cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp. 323-342). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hegar, R.L. & Hunzeker, J.M. (1988). Moving toward empowerment-based practice in public child welfare. *Social work*, 33(6), 499-502.

- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6), 679-695.
- Hobbs, C.J. & Wynne, J.M. (2002). Neglect of neglect. *Current paediatrics*, 12, 144-150.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse : Érès.
- Jones, P. M. (2016). Publication bias in the anesthesiology literature: shifting the focus from the "positive" to the "truth". *Canadian Journal of Anesthesia/Journal canadien d'anesthésie*, 63(6), 658-663.
- Jonson-Reid, M., Drake, B., & Zhou, P. (2013). Neglect Subtypes, Race, and Poverty Individual, Family, and Service Characteristics. *Child maltreatment*, 18(1), 30-41.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.
- Kaufman Kantor, G., Holt, M.K., Mebert, C.J., Straus, M.A., Drach, K.M., Ricci, L.R., MacAllun, C.A., & Brown, W. (2004). Development and preliminary psychometric properties of the multidimensional neglectful behavior scale-child report. *Child maltreatment*, 9(5), 409-428.
- Kincaid, H. (2005). Positivism in the social sciences. Dans E. Craig (Éd.) *The shorter Routledge encyclopedia of philosophy* (p.826). London et New York : Routledge.
- Lacharité, C. (à paraître). L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions. *Les cahiers du CEIDEF*.
- Lacharité, C. (2015). Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les cahiers du CEIDEF*, 1, Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2014a). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC2 Guide de programme*. (éd. rév.). Trois- Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2014b). Transforming a wild world : Helping children and families to address neglect in the province of Quebec, Canada. *Child abuse review*, 23, 286-296.
- Lacharité, C. (2011). Approche participative auprès des parents en situation d'autorité. Dans M. Boutanquoi (Éds). *Interventions sociales auprès des familles en situation de précarité* (pp.63-72). Paris : L'Harmattan.
- Lacharité, C. (2009). Traitement en matière de négligence envers les enfants. Dans M-E Clément et S. Dufour (Éds.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 127-144). Anjou : Éditions CEC.
- Lacharité, C., Éthier, L.S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-394.
- Lacharité, C. & Goupil, É. (2013). Les familles à problèmes multiples : intervention socio-éducatives et enjeux éthiques. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, & P. Durning (Éds.) *Traité d'éducation familiale* (pp.425-442). Paris : Dunod.

- Lacharité, C. et al. (2005). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : Nouvelle génération*. Trois-Rivières (Québec) : GRIN/UQTR.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Malakoff, France : Armand Colin.
- Lapierre, S., Krane, J., Damant, D., & Thibault, J. (2008). Négligence à l'endroit des enfants et maternité : Un regard féministe. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau & E. Pouliot (Éds.) *Visages multiples de la parentalité*. (pp.361-384). Québec : Presses de l'université du Québec.
- LeBossé, Y. & Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort et J. Guay (Éds.), *Agir au cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp.7-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lefever, J. B., Howard, K. S., Lanzi, R. G., Borkowski, J. G., Atwater, J., Guest, K. C.,... & Centers for the Prevention of Child Neglect. (2008). Cell Phones and the Measurement of Child Neglect The Validity of the Parent-Child Activities Interview. *Child maltreatment*, 13(4), 320-333.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment). Dans C. Lacharité et J-P Gagnier (Éds.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 102-127). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lepastier, S. (2008). La construction de la maladie dépressive dans la psychiatrie athéorique. *Cliniques méditerranéennes*, (1), 77-92.
- Lounds, J.J., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (2006). The potential for child neglect : The case of adolescent Mothers and their children. *Child maltreatment*, 11(3), 281-294.
- Maleval, J. C. (2003). Limites et dangers des DSM. *L'évolution Psychiatrique*, 68(1), 39-61.
- Manly, J. T., Oshri, A., Lynch, M., Herzog, M., & Wortel, S. (2013). Child neglect and the development of externalizing behavior problems associations with maternal drug dependence and neighborhood crime. *Child maltreatment*, 18(1), 17-29.
- Massé, R. (1990). Évaluation critique de la recherche sur l'étiologie de la violence envers les enfants. *Santé mentale au Québec*, 15(2), 107-128.
- Masson, P. (2012). Évaluations psychosociales: Culture du positivisme et enjeux éthiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 224-242.
- McCoy, L. (2008). Institutional ethnography and constructionism. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (éds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 701-714). New York : The Guilford Press.
- McSherry, D. (2007). Commentary : Understanding and addressing the « neglect of neglect » : Why are we making a mole-hill of a mountain? *Child abuse and neglect*, 31, 607-614.

- Mennen, F.E., Kihyun, K., & Trickett, P.K. (2010). Child neglect : Definition and identification of youth's expérience in official reports of maltreatment. *Child abuse and neglect*, 34(9), 647-658.
- Milot, T., Éthier, L.S., & St-Laurent, D. (2009). La négligence envers les enfants. Dans M-È. Clément et S. Dufour (Éds.). *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 113-126). Anjou : Éditions CEC.
- NGuyèn-Duy, V. & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives – hors séries*, 5, 4-17.
- Parada, H. (2004). Social work practices within the restructured child welfare system in Ontario : An institutional ethnography. *Canadian social work review*, 21(1), 67-87.
- Polonko, K. A. (2006). Exploring assumptions about child neglect in relation to the broader field of child maltreatment. *Journal of Health and Human Services Administration*, 260-284.
- Potts, K. & Brown, L. (2005). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans L. Brown & S. Strega (Éds.). *Research as resistance : Critical, indigenous, and anti-oppressive approaches*. (pp. 255-286). Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Récupéré le 12 mars 2013 de http://classiques.uqac.ca/contemporains/riopel_martin/epistemologie_ens_sciences/epistemologie.html
- Schumacher, J. A., Smith-Slep, A.M., & Heyman, R.E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and violent behaviour*, 6, 231-254.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept*, Paris : l'Harmattan.
- Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography : A sociology for people*. Toronto : University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (1999). *Writing the social : Critique, theory, and investigations*. Toronto : University of Toronto press.
- Smith, D.E. (1990) *The conceptual practices of power : A feminist sociology of knowledge*. Toronto : University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (1987). Women's perspective as a radical critique of sociology. Il S. Harding (ed). *Feminism and methodology* (pp. 86-94). Bloomington: Indiana University Press.
- Springett, J. & Wallerstein, N. (2008). Issues in participatory evaluation. Dans M. Minkler, & N. Wallerstein (Éds.) *Community-Based Participatory research for health : From process to outcomes : second edition* (pp.199-220). San Francisco, U.S.A. : Jossey-Bass.
- Staal, I. I., Hermanns, J. M., Schrijvers, A. J., & van Stel, H. F. (2013). Risk assessment of parents' concerns at 18 months in preventive child health care predicted child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 37(7), 475-484.

- Swift, K.J. (1995). *Manufacturing « bad mothers » : A critical perspective on child neglect*. Toronto : University of Toronto Press.
- Sylvestre, A. & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors?. *Child abuse & neglect*, 34(6), 414-428.
- Tanner, K. & Turney, D. (2003). What do we know about child neglect? A critical review of the literature and its application to social work practice. *Child and Family Social Work*, 8, 25-34.
- Taussing, H. N., Culhane, S. E., Garrido, E., Knudtson, M. D., & Petrenko, C. L. (2013). Does severity of physical neglect moderate the impact of an efficacious preventive intervention for maltreated children in foster care?. *Child maltreatment*, 18(1), 56-64.
- Turmel, A. (2012). Enfant normal et enfance normalisée : réflexion sur un infléchissement. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 65-78.
- Turner, S. (2006). Mapping institutions as Work and Texts. Dans D.E. Smith (Éd). *Institutional ethnography as practice* (pp. 139-161). Lanham : Rowman & Littlefield publishers, inc.
- Turney, D. (2005). Who cares? The rôle of mothers in cases of child neglect. Dans B.M. Taylor & J. Daniel (Éds.) *Child neglect : Practice issues for health and social care* (pp.249-262). Londres : Jessica Kingsley.
- Turney, D. (2000). The feminizing of neglect. *Child and family social work*, 5, 47-56.
- Valentino, K., Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2008). Memory, maternal representations, and internalizing symptomatology among abused, neglected, and nonmaltreated children. *Child development*, 79(3), 705-719.
- Ward, H. & Rose, W. (Eds.) (2002). *Approaches to Needs Assessment in Childrens' Services*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wechsler- Zimring, A. & Kearney, C. A. (2011). Posttraumatic stress and related symptoms among neglected and physically and sexually maltreated adolescents. *Journal of traumatic stress*, 24(5), 601-604.
- Widom, C. S., Czaja, S., Wilson, H. W., Allwood, M., & Chauhan, P. (2013). Do the long-term consequences of neglect differ for children of different races and ethnic backgrounds? *Child maltreatment*, 18(1), 42-55.
- Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, 10, pp.1-16.
- Wolock, I. & Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem : The neglect of neglect. *Theory & Review*, 54(4), 530-542.

CHAPITRE II

EXPLORATION DES RELATIONS SOCIALES A LA BASE DE L'EXCLUSION DU POINT DE VUE DES FAMILLES DANS L'INSTITUTION DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE : UNE ETUDE D'ETHNOGRAPHIE INSTITUTIONNELLE

(ARTICLE 2)

EN-TÊTE : Intervention en protection de la jeunesse et exclusion du point de vue des familles

*Exploration des relations sociales à la base de l'exclusion du point de vue des familles
dans l'institution de la protection de la jeunesse : une étude d'ethnographie
institutionnelle*

Vicky Lafantaisie*

Tristan Milot**

Carl Lacharité***

Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille
Université du Québec à Trois-Rivières

* Étudiante au doctorat en psychoéducation

** Professeur au département de psychoéducation

*** Professeur au département de psychologie

Correspondance : Vicky Lafantaisie, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), CANADA, G9A 5H7. vicky.lafantaisie@uqtr.ca

→ Une version abrégée de cet article sera publiée dans un ouvrage collectif en psychoéducation (M. Lapalme & A.-M. Tougas (Éds.))

RÉSUMÉ

Les pratiques d'intervention auprès des familles en situation de négligence suivies en protection de la jeunesse sont inspirées du modèle médical. Ce modèle implique une prise en charge des familles par les professionnels et peu de considération pour leur point de vue. Il y a près de dix ans, un nouveau paradigme d'intervention prônant la participation des parents et des enfants dans l'intervention a été introduit dans l'institution de la protection de la jeunesse au Québec. Considérant les positions passablement éloignées de ces deux approches relativement à la prise en compte de la perspective des familles et les réflexes encore fréquents des intervenants à recourir à l'approche expert, je propose, dans un premier temps, d'analyser, dans le cadre d'une étude ethnographique, les effets de l'introduction de cette nouvelle approche sur les pratiques d'intervention. Dans un deuxième temps, j'explore, à partir d'une approche d'ethnographie institutionnelle, les mécanismes institutionnels qui sous-tendent l'exclusion du point de vue des familles en situation de négligence. Les résultats suggèrent que les pratiques qui s'inscrivent dans le modèle médical demeurent les plus courantes et que ce type d'intervention est soutenu par un ensemble de textes régulant les pratiques des intervenants. En discussion, j'aborde la manière dont cette organisation limite l'autonomie des intervenants et j'encourage la mise place d'espaces de réflexion pour favoriser l'implantation d'une approche participative.

Mots clés : Intervention, protection de la jeunesse, négligence, ethnographie institutionnelle

Introduction

Cet article se penche sur l'exclusion du point de vue des parents et des enfants en situation de négligence dans l'institution de la protection de la jeunesse. J'utilise une approche ethnographique pour décrire les pratiques d'intervention et montrer comment celles-ci sont déterminées par des relations de régulation qui dépassent les intervenants. J'ai été intervenante en protection de la jeunesse dans un Centre jeunesse (CJ)²³ pendant une courte période. Au cours de ce séjour, j'ai éprouvé un malaise constant : ce qu'on me demandait de faire ne correspondait souvent pas à ce qui me semblait être le mieux pour les familles que j'accompagnais. J'ai dû par exemple recommander le maintien du placement de deux enfants sur la base d'anciens rapports et de deux brèves rencontres avec la mère. L'ordonnance arrivait à échéance et je devais fournir un rapport de révision. Comme je n'avais même pas le temps de rencontrer les enfants qui étaient placés dans une autre ville, on m'a suggéré de simplement recommander le prolongement du placement. Dans ce cas-ci, je ne sais pas ce qui a fait le plus de tort aux enfants : la conduite des parents – difficile à dire, puisque je n'ai pas été en mesure d'analyser la situation – ou celle de l'institution. Linares (2008) qualifie de *maltraitance institutionnelle* ce genre de situations dans lesquelles le contrôle prime sur le soutien. Malheureusement, il ne s'agit pas d'une expérience isolée. En effet, j'ai été témoin de nombreuses situations semblables et j'ai entendu plusieurs histoires similaires aux quatre coins du Québec. Il y a à peine quelques semaines, des intervenantes en protection de la jeunesse, croisées par hasard dans un café, racontaient qu'il était fréquent de reprendre les mêmes objectifs d'un plan d'intervention (PI) à l'autre sans en discuter avec les parents faute de temps. Ces situations sont des exemples d'une forme particulière d'intervention qu'on peut appeler *approche expert* ou *modèle médical*. Elle représente en fait le mode d'intervention dominant en protection de la jeunesse dans les sociétés occidentales (Firestone, 2009 ; Gingras & Lacharité, 2009).

Dans cet article, je souhaite mettre à jour, dans une démarche d'ethnographie institutionnelle, l'organisation sociale derrière les pratiques d'intervention en protection de la jeunesse. Je montre que, malgré les percées récentes de l'approche participative, les pratiques de type « expert » demeurent les plus répandues dans cette institution. Elles sont appuyées par

²³ Dans cet article, je parle du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) et des Centres jeunesse (CJ). Ces deux établissements appartiennent en fait à l'ancienne structure du réseau de la santé et des services sociaux. Les expériences partagées et la collecte de données se sont déroulées alors que ces établissements n'étaient pas encore fusionnés. Dans la structure actuelle, ces deux organisations sont regroupées pour former le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS).

un ensemble de textes et de procédures qui encadrent le travail des intervenants et qui façonnent les rapports qu'ils établissent avec les familles en situation de négligence.

Après avoir distingué brièvement l'approche expert, historiquement dominante dans les services sociaux, et l'approche participative, qui est à la base d'un nouveau programme d'intervention en négligence, je présenterai la démarche ethnographique qui est à la base de ma recherche. Les résultats sont ensuite présentés en deux temps. Dans un premier temps, je m'intéresserai à la tension que provoque chez les intervenants la cohabitation des paradigmes d'intervention participatif et expert. Si on observe chez eux une volonté d'encourager une participation plus significative des familles, leurs activités quotidiennes restent surtout marquées par les pratiques de prise en charge verticale. Dans un deuxième temps, je décrirai l'organisation sociale derrière ces pratiques. Je montrerai comment différents textes (lois, procédures, mandats, pratiques de gestion et d'accompagnement, formulaires, rapports et outils d'évaluation) favorisent l'approche expert à différents moments de l'intervention. La cartographie de la trajectoire des familles au sein de l'institution permettra ensuite de voir comment leur point de vue est le plus souvent non considéré, malgré certaines pratiques mises en place pour l'accueillir.

L'approche expert

Les manières d'agir des intervenants en protection de la jeunesse se sont généralement inscrites dans une approche « expert » ou médicale (Firestone, 2009). Voici sept caractéristiques qui résument l'essence de cette approche :

1. Définir le problème à partir de l'unique point de vue des intervenants (Beaudoin et al., 2005 ; LeBossé & Dufort, 2001 ; Lemay, 2009; Parent, Mineau, Pelletier, & Thériault, 1994) ;
2. Attribuer aux personnes la responsabilité du problème et l'échec de l'intervention (Gingras & Lacharité, 2009 ; Lacharité, 2011 ; LeBossé, 1996 ; LeBossé & Dufort, 2001 ; Mongeau, Asselin & Roy, 2007) ;
3. Mettre l'accent sur les difficultés, sur « ce qui ne va pas » plutôt que sur les forces (Beaudoin et al., 2005 ; Cislaru, Pugnière-Saavedra, & Sitri, 2008 ; Groulx, 1998 ; LeBossé & Dufort, 2001) ;

4. Dans le cas de situations complexes, se centrer sur le changement des comportements en ignorant les causes externes (sociales, structurales, environnementales, etc.) (Hegar & Hunzeker, 1988 ; LeBossé & Dufort, 2001);
5. Développer des interventions axées sur les faiblesses des personnes sans les impliquer dans le traitement (LeBossé, 1996 ; LeBossé & Dufort, 2001, p.82) ;
6. Se concentrer sur certains faits dits « objectifs » (observations standardisées de l'extérieur) et écarter l'exploration du vécu subjectif de la personne concernée (Lacharité, 2015b ; Legault, 1999 ; Parent, Mineau, Pelletier, & Thériault, 1994 ; Renou, 2014) ;
7. Préférer un raisonnement technique dans lequel la personne est considérée comme un « exemplaire » d'une problématique bien définie (p.ex. elle est «un cas de... ») à laquelle est associée une intervention elle aussi prédéfinie (Legault, 1999 ; Renou, 2014).

Plusieurs auteurs sont d'avis que les approches experts ne sont pas adaptées à l'intervention psychosociale (Lacharité, 2011 ; Lacharité, Moreau, & Moreau, 1999 ; LeBossé & Dufort, 2001 ; LeBossé, 1996 ; Lemay, 2009 ; Messer & Wampold, 2002). Ces pratiques d'intervention, en plus de participer au contrôle social des populations marginalisées (Cornu, 2009 ; Swift, 1995), suscitent un sentiment d'incompétence chez les parents à qui on enlève le pouvoir de se prononcer et d'agir sur leur propre situation (Laurin, René, Dallaire, & Ouellet, 2007). Beaudoin et ses collègues (2005), Dorvil et Mayer (2011a) et Mayer et Laforest (1990) soulignent la tendance forte à l'individualisation et à la psychologisation des problèmes sociaux dans les pratiques actuelles, qui peinent à ainsi remettre en cause les structures sociales. « L'idéologie professionnelle nous affirme trois choses : vous êtes déficient, c'est vous le problème, vous avez plusieurs problèmes » (Mayer & Laforest, 1990, p.19). Double victimisation (la personne est responsable de son problème et de l'échec de l'intervention), infantilisation (elle n'a pas les compétences pour résoudre son problème) et stigmatisation (la relation est basée sur le fait que la personne est identifiée comme ayant un problème) caractérisent ainsi le traitement des problèmes sociaux (LeBossé, 2003). Il existe par conséquent une hiérarchie entre l'intervenant, qui dirige l'ensemble des opérations allant de la définition de la situation à l'évaluation de son évolution, et la personne, qui se voit attribuer un rôle passif (LeBossé, 1996 ; LeBossé & Dufort, 2001).

L'évaluation des situations familiales, qui repose sur la norme et l'identification des écarts à celle-ci, ne permet pas d'accepter la différence et les conduites qui ne correspondent

pas aux standards (Cornu, 2009). À titre d'exemple, si un parent partage son lit avec ses trois enfants par choix, on considère automatiquement cette situation comme non acceptable sans même en questionner les fondements. Il est possible que ce contexte soit néfaste pour les enfants (par exemple si le parent est anxieux, qu'il veut garder ses enfants près de lui et que ses enfants ressentent son anxiété), mais elle peut également être tout à fait bénigne (par exemple, le parent et les enfants aiment dormir ensemble). C'est donc au nom d'un mandat de contrôle social qu'on se permet de décider ce qui est bon pour la famille (Lemay, 2009).

En somme, l'approche expert centralise le pouvoir dans les mains de l'intervenant qui, avec son regard de professionnel, serait en mesure de déterminer quel est le problème et de quelle manière il doit être résolu. Il devient donc inutile de sonder le point de vue du parent.

L'approche participative

Il y a près de dix ans, une manière alternative de comprendre la négligence et d'intervenir auprès des familles a été introduite par le biais d'un programme d'intervention dans les différentes régions du Québec²⁴. Ainsi les intervenants ont été mis en contact avec les principes de l'approche participative à plusieurs occasions et de différentes manières (p.ex. présentation par le concepteur du programme, formations et rencontres de co-développement animées par des agents multiplicateurs, documentation). Notez toutefois que les intervenants n'ont pas tous été exposés de la même façon : certains ont reçu uniquement la formation de base alors que d'autres participent également de manière plus régulière à des séances de co-développement sur les différentes composantes du programme.

L'approche participative s'insère dans une logique d'augmentation du pouvoir d'agir (empowerment) des familles (Lacharité, 2009). Elle demande de reconnaître l'expertise expérientielle²⁵ des familles et de partager le pouvoir entre l'intervenant et la famille (Laurin, et al., 2007). C'est donc la complémentarité des compétences professionnelles des intervenants et des compétences expérientielles des parents qui permet une analyse sensible, informée et complète des besoins de l'enfant (Holcomb-McCoy et Bryan, 2010; LeBossé et Dufort, 2001; Lemay, 2009). Elle demande d'accorder une importance à la parole des parents afin que plusieurs points de vue soient partagés et que les besoins et les interventions se définissent et se coconstruisent dans un processus dynamique de dialogue (Lacharité, 2011; Laurin et al.,

²⁴ Le Ministère de la santé et des services sociaux suggère d'implanter ce programme dans le cadre des services intégrés en négligence (voir Ministère de la santé et des services sociaux, 2007).

²⁵ L'expertise expérientielle fait référence à un savoir que développe une personne après avoir vécu certaines expériences (Campbell & Gregor, 2002 ; Deveau, 2009). Elle diffère ainsi d'une expertise qui aurait été développée dans le cadre d'une formation ou suite à un enseignement plus formel. (Borkman, 1976 ; Storkerson, 2009).

2007). L'approche participative telle que définie par Lacharité et ses collègues (Lacharité, 2015b, 2014, 2009 ; Lacharité, Moreau, & Moreau, 1999) implique de :

- Manifester un intérêt pour l'expérience telle qu'elle est vécue par les personnes. Un des rôles de l'intervenant est de soutenir les familles dans l'expression de leur expérience et de rendre leur point de vue visible dans l'institution. L'intervenant doit ainsi être curieux et considérer que les parents vont lui apprendre des choses sur leur enfant, sur leur situation. Il doit laisser les parents raconter leur expérience dans des mots qui sont évocateurs pour eux et éviter de reformuler leurs propos en des termes techniques qui ne font sens que pour l'institution ;
- Décrire les situations familiales en dialogue avec les familles. Cela demande de faire abstraction de la hiérarchie qui organise normalement les rapports entre les familles et les intervenants de manière à ce que la contribution de tous soit reconnue également et que le partage d'informations se fasse dans les deux directions en toute transparence ;
- Discuter des besoins de l'enfant et des ressources à mettre en place pour y répondre plutôt que de mettre l'accent sur les carences du parent ;
- Réfléchir sur les conséquences des actions de chaque acteur (parent, enfant, professionnel) sur le bien-être de l'enfant et sur la réponse à ses besoins ;
- Faire en sorte que des personnes se rassemblent autour et avec la famille pour contribuer ensemble au mieux-être de l'enfant. Ces personnes doivent s'engager formellement et s'entendre sur le rôle que chacun prendra dans la mise en place de moyens pour répondre aux besoins de l'enfant.

En bref, l'approche participative favorise l'établissement d'une relation égalitaire basée sur la reconnaissance du point de vue de toutes les personnes impliquées auprès de l'enfant, le dialogue et le partage des responsabilités entre les adultes qui entourent l'enfant.

Objectifs de recherche

Depuis quelques années, j'ai eu l'occasion d'observer plusieurs interventions de professionnels provenant de différentes organisations – Centre jeunesse (CJ), Centre de santé et de services sociaux (CSSS), milieu scolaire, organisme communautaire – qui souhaitaient s'inscrire dans une approche participative. Toutefois, malgré les efforts déployés pour favoriser la mise en place d'une approche qui considère davantage la perspective des parents, force est de constater que les pratiques inspirées du modèle médical demeurent fortement ancrées dans ces milieux. C'est donc à partir de ce terrain un peu trouble que j'ai tenté d'explorer l'effet de l'introduction de l'approche participative sur les pratiques d'intervention en protection de la

jeunesse et de comprendre comment le point de vue des familles en situation de négligence est généralement exclu des interventions dans ce domaine. Deux principaux objectifs sont poursuivis :

- 1) Tracer un portrait de l'idéologie dominante qui guide l'intervention auprès des familles en situation de négligence :
 - a. Décrire la représentation que les intervenants ont de ces familles ;
 - b. Décrire les pratiques d'intervention dans les services de la protection de la jeunesse ;
- 2) Rendre visible l'organisation sociale qui soutient les pratiques d'intervention dominantes :
 - a. Décrire l'idéologie dominante transportée par les textes ;
 - b. Décrire les relations sociales créées et soutenues par ces textes.

Dans le but de répondre à ces objectifs, j'ai utilisé une démarche de recherche inspirée de l'ethnographie institutionnelle.

Méthode

Approche de recherche

L'ensemble de cette recherche s'inscrit dans une approche ethnographique. Celle-ci suppose l'immersion du chercheur sur un terrain particulier qui, au moyen d'observations, d'entretiens et du recueil d'informations diverses, décrira et interprètera le fonctionnement des interactions dans une population donnée (Creswell, 2007 ; Snape & Spencer, 2003). Le premier objectif de cette étude est traité selon une démarche ethnographique classique. La méthode utilisée a ainsi permis de produire une description riche de l'expérience vécue par les différents intervenants impliqués dans une intervention en protection de la jeunesse et d'explorer le type de rapport qu'ils entretenaient avec les familles.

Le deuxième objectif a, quant à lui, été abordé à partir d'une approche d'ethnographie institutionnelle (EI). L'EI invite le chercheur à dépasser ce qui est immédiatement observable pour s'intéresser à l'organisation et à la coordination plus larges des événements locaux (Campbell & Gregor, 2002 ; Smith & Turner, 2014). Elle incite à examiner les relations sociales qui relient les personnes entre elles à l'intérieur des institutions²⁶. Ainsi, après avoir réalisé la

²⁶ L'institution ne doit pas être confondue avec un établissement de services comme un Centre jeunesse. Une institution représente un ensemble de normes, de pratiques et de croyances qui permettent de gérer les comportements des gens de manière à maintenir l'ordre social (Streeck, & Thelon, 2005 ; Turmel, 1997). Dans le cas qui nous intéresse, l'institution « de la protection de l'enfance est constitué[e] d'établissements locaux, régionaux, nationaux et même internationaux qui partagent des formes de

première étape de description d'une expérience locale, il convient d'aller explorer comment celle-ci est organisée socialement à l'extérieur de ce site (Campbell & Gregor, 2002). « It is the interplay of social relations, of people's ordinary activities being concerted and coordinated purposefully, that constitutes *social organization* » (Campbell & Gregor, 2002, p.27). Les « textes », entendus au sens large, sont des éléments centraux pour comprendre ces phénomènes de coordination et d'organisation des relations sociales. Un texte est un objet matériel, symbolique ou discursif qui porte un message (McCoy, 2008 ; Smith & Turner, 2014). Une fois activés par des personnes légitimées pour exercer un certain pouvoir (p.ex. les juges, les enseignants, les policiers, les avocats, les intervenants), les textes participent à réguler le quotidien des personnes (Deveau, 2009). Les textes qui intéressent particulièrement les chercheurs en EI sont ceux qui ont une présence durable et généralisée dans un contexte institutionnel donné, qui sont donc « répliquables » et répliqués à différents endroits et à différents moments (Smith & Turner, 2014). Le but d'une étude d'EI est de comprendre comment les expériences locales et quotidiennes se trouvent insérées, par l'intermédiaire des textes, dans des dispositifs institutionnels de régulation des pratiques (Townsend, Langille & Ripley, 2003). En d'autres mots, il s'agit d'expliquer la manière dont fonctionnent les interactions sociales dans un contexte institutionnel donné et de voir comment certains textes majeurs contribuent à rendre ces interactions régulières, presque prévisibles.

Le terrain choisi pour cette étude est celui de l'institution de la protection de la jeunesse et plus spécifiquement certains endroits où travaillent²⁷ les intervenants et les familles impliquées (Centre jeunesse, CSSS, organisme communautaire, domicile des familles, différentes salles de formation). En plus de la collecte de données plus « formelle » qui est décrite dans la prochaine section, il est important de noter que j'ai été immergée dans cet espace institutionnel pendant certaines périodes et de différentes manières. Ainsi la description que je fournis de l'organisation sociale qui sous-tend l'exclusion du point de vue des familles s'appuie également sur mes expériences d'intervenante et d'apprentie-chercheuse dans cette institution, sur des discussions informelles que j'ai eues avec des amis, étudiants et collègues

discours à propos des enfants, des parents et des familles et qui coordonnent leurs actions (administratives, judiciaires, thérapeutiques, académiques, etc.) dans le but d'atteindre des objectifs communs tels que la promotion du bien-être et du développement des enfants, le contrôle des conduites parentales qui s'écartent des normes sociales et juridiques concernant les responsabilités des parents et la prise en charge de la vie des enfants confiés à l'État » (Lacharité, à paraître, pp.18-19).

²⁷ Le travail est ici compris au sens large c'est-à-dire qu'il ne réfère pas seulement à un travail rémunéré. Il représente plutôt l'ensemble des activités qui requièrent temps et efforts et qui mènent à la production de quelque chose (Devault, 2006). Ainsi, lorsqu'un parent reçoit un intervenant à la maison, on considère également qu'il travaille puisqu'il doit par exemple s'assurer d'être à la maison à l'heure prévue, penser à la propreté de son logement et à ce qu'il va dire et faire, etc.

qui travaillent ou ont travaillé en protection de la jeunesse et sur les récits de parents que j'ai accompagnés comme intervenante ou écoutés dans le cadre d'autres projets de recherche.

Collecte de données

La collecte de données s'est déroulée sur une période d'un peu plus d'un an (d'avril 2014 à mai 2015) dans plusieurs secteurs – dont certains sont relativement éloignés les uns des autres – d'une région du Québec. Dans l'optique où l'objectif est de décrire l'organisation sociale d'une expérience d'exclusion du point de vue des familles qui, comme discuté en introduction, semble se reproduire partout au Québec, la région dans laquelle s'est déroulée la collecte ne sera pas explicitement nommée. Elle sert simplement à étudier un phénomène qui ne lui est pas particulier et qui la dépasse. Une enquête d'EI doit permettre de décrire les relations de régulations qui se situent à l'extérieur du quotidien des personnes. Smith (1999) appelle *relations de régulations* les relations sociales qui objectivent les personnes et qui organisent et régulent leur quotidien sans que celles-ci en soient directement conscientes. Ainsi, considérant que les mêmes textes (ou des textes très similaires) sont reproduits sur l'ensemble du territoire québécois (p.ex. la Loi sur la protection de la jeunesse, les canevas de plan d'intervention (PI) et de rapports, les documents de formations et les guides pour les intervenants), il est possible de penser que les expériences locales, si elles diffèrent d'une région à l'autre, ne représentent que des variations des pratiques dominantes²⁸ (Townsend, Langille & Ripley, 2003).

Une étude d'EI utilise comme point d'entrée une expérience locale (le plus souvent une expérience dans laquelle des inégalités sont visibles) et a comme objectif de cartographier les relations sociales qui produisent cette expérience. Ainsi la collecte de données se dessine au fur et à mesure que le chercheur « découvre » ces relations. Dans cette recherche, j'ai choisi comme point d'entrée les rencontres de plan de services individualisés (PSI)²⁹. Il s'agit d'un

²⁸ L'utilisation généralisée du DSM dans l'organisation des services psychiatriques à l'échelle internationale est un exemple paradigmatique de la manière dont un texte peut participer à la production d'expériences qui, malgré les variations locales, sont basées sur une même compréhension de la santé mentale et de son « traitement » (Townsend, Langille & Ripley, 2003, p.20).

²⁹ Un PSI peut être défini comme suit : « Le plan de services individualisé est une démarche d'organisation des services, universellement applicable à toute personne en besoin de services. La démarche a pour objectif de coordonner et consolider un réseau de services intégrés autour de la personne afin d'actualiser son potentiel et de répondre à l'ensemble de ses besoins le plus possible dans son milieu de vie naturel » (Lemay, Lavoie, Paré, & Agence de la santé et des services sociaux de Laval, 2007, p.1).

Un plan d'intervention (PI), quant à lui, « précise, en cohérence et continuité avec le PSI (s'il y a lieu) et en fonction du mandat particulier d'un seul établissement, les objectifs spécifiques et moyens concrets requis au changement attendu dans la situation du jeune et de sa famille. Il identifie et coordonne les actions des divers intervenants de cet établissement. » (Lemay, Lavoie, Paré, & Agence de la santé et des services sociaux de Laval, 2007, p.4).

espace (lieu et temps) dans lequel tous les acteurs (enfant, parents, intervenants et autres personnes impliquées auprès de l'enfant) se réunissent afin d'arriver à « une vision globale et commune des besoins de l'enfant et de sa famille et d'intervenir de façon concertée. » (MSSS, 2010, p.662). Ce type de rencontre me semblait idéale pour commencer l'observation des pratiques en place, puisque les familles devraient, selon le manuel de référence sur la protection de la jeunesse, être appelées à participer, ce qui n'est pas nécessairement le cas à d'autres moments du processus d'intervention.

Entre les mois d'avril et d'octobre 2014 j'ai observé et enregistré sur bande audio cinq rencontres de PSI qui se sont déroulées dans cinq secteurs différents. La durée moyenne des rencontres était de deux heures et il y avait entre quatre et sept personnes présentes à chacune des rencontres (voir Tableau 1). Dans ces rencontres, j'occupais un rôle de témoin, c'est-à-dire que je ne participais pas de manière active aux discussions. J'étais assise un peu en retrait de manière à pouvoir prendre quelques notes d'observation sans déranger le déroulement du PSI.

Tableau 1
Rôles et nombre de personnes observées

Rôles	Nombre de personnes
Parent	6
Grand-parent	1
Intervenant CJ	5
Animateur du programme d'intervention en négligence CJ	2
Animateur du programme d'intervention en négligence CSSS	3
Orthophoniste CSSS	1
Travailleur sociale CSSS	1
Psychoéducateur CSSS	2
Technicien en éducation spécialisé du milieu scolaire	1
Nutritionniste CSSS	1
Orthopédagogue du milieu scolaire	1
Intervenant d'un Centre de réadaptation en toxicomanie	1
Intervenant d'un organisme communautaire	2
Total	27

À la fin de chacune des rencontres, j'ai demandé à un ou deux intervenants présents s'ils souhaitaient s'entretenir avec moi à propos de leurs pratiques d'intervention auprès des familles en situation de négligence.

J'ai rencontré huit intervenants provenant de cinq secteurs différents (deux travaillant dans un CSSS et six dans un CJ) en entrevue individuelle entre les mois de juin et de novembre 2014. Dans les entretiens la phrase d'amorce était : « *Racontez-moi comment se déroule une rencontre de PSI* ». Les intervenants abordaient alors le déroulement de ces

rencontres et décrivaient certains gestes qu'ils posaient. Je les invitais ensuite à explorer d'où leur venait cette manière de faire en ajoutant à leurs descriptions des exemples d'interventions qu'il m'avait été possible d'observer. Cela me permettait d'identifier les éléments qui sous-tendaient l'application de ce type d'intervention et d'explorer les relations entre les personnes et les éléments en cause. Les intervenants ont ainsi nommé différents textes qui guidaient leurs pratiques quotidiennes. Parmi ceux-ci, la supervision apparaissait particulièrement importante, dans le cas des intervenants en CJ, pour aiguiller leurs interventions. J'ai donc rencontré trois superviseurs cliniques pour un entretien individuel pendant les mois d'avril et de mai 2015. Les entrevues se sont déroulées selon une approche semblable à celle utilisée avec les intervenants, c'est-à-dire qu'elles consistaient à exposer le déroulement des supervisions avec les intervenants et à explorer les relations qui soutenaient leurs interventions. L'ensemble des entretiens a été enregistré sur bande audio.

Mise à part la supervision, les intervenants et les superviseurs ont identifié plusieurs textes qui les relient entre eux et avec les familles et qui guident leurs interventions. J'ai pu constater que ces textes participaient à coordonner et à concerter les actions des gens translocalement et transtemporellement (Smith & Turner, 2014). Au fur et à mesure que je cartographiais l'organisation sociale de l'institution de la protection de la jeunesse, j'étais en mesure d'identifier les textes qui contribuaient à organiser les pratiques des intervenants. Voici les textes qui, en plus de la supervision, ont fait partie de l'analyse : la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), le mandat des intervenants, le monitoring par les gestionnaires, les règles, processus et procédures, les différents rapports, l'ordonnance de cour, le PI, les formations et les documents remis à l'embauche, l'accompagnement offert par les collègues, les divers formulaires et les outils d'évaluation.

Analyse

Une partie de l'analyse s'est déroulée en parallèle à la collecte, puisque chaque étape de la collecte fut guidée par l'exploration des situations d'intervention et du discours des intervenants. Par exemple, ce sont les propos des intervenants sur l'importance de la supervision qui m'ont amenée à aller rencontrer les superviseurs. Le choix des questions à poser à chaque entrevue dépendait également de ce qui avait été abordé précédemment par les autres intervenants (par exemple, les éléments mentionnés par les premiers intervenants rencontrés m'ont permis d'explorer davantage la place de la formation initiale et des formations offertes à l'interne avec les suivants). Ainsi, lors des entretiens je portais particulièrement attention aux pistes qui menaient vers l'exploration de relations de régulation. Ce fut d'ailleurs

particulièrement intéressant de voir les prises de conscience de certains intervenants, nos discussions offrant l'opportunité de réfléchir sur leurs habitudes et pratiques quotidiennes. Par exemple, une personne a réalisé que les intervenants considéraient peu les facteurs environnementaux dans leurs évaluations et une autre a pris conscience que la loi, de la manière dont elle était écrite, les amenait à se centrer sur les problématiques plutôt que sur les besoins de l'enfant.

Pour répondre à mon premier objectif de recherche je me suis attardée à décrire la représentation des familles qui transparaissaient dans les entretiens des intervenants et des superviseurs. J'ai d'abord identifié les passages qui traitaient des familles et je me suis intéressée à la manière dont les intervenants et les superviseurs en parlaient et aux descriptions qu'ils faisaient de leur situation. En ce qui a trait aux pratiques d'intervention je me suis appuyée sur les observations et les entretiens pour classer les manières d'agir selon les deux grandes approches qui tentent de cohabiter en PJ : l'approche expert et l'approche participative. À partir de ce classement j'ai dégagé 8 grands thèmes qui m'ont servi de base pour élaborer mes résultats : introduction de la rencontre, la place du dialogue, les forces du parent, l'importance accordée à l'expérience parentale, les enseignements, les jugements, la relation parent-intervenant et les rôles et réactions des parents. Cela m'a permis de relever les interventions récurrentes qui étaient menées auprès des familles de manière à produire une description des pratiques d'intervention. C'est sur ces bases que j'ai pu distinguer le type d'idéologie dans lequel s'inscrivent les pratiques dominantes.

Pour mon deuxième objectif de recherche, j'ai procédé à une lecture attentive des textes impliqués dans les relations de régulation. Il s'agissait d'analyser leur teneur et la manière dont ceux-ci s'inscrivaient dans l'organisation sociale de l'institution de la protection de la jeunesse. Je les ai donc examinés sur la base de mes analyses précédentes en m'attardant aux descriptions des situations familiales et aux pratiques d'intervention qui sont privilégiées ou soutenues. Les propos des intervenants et des superviseurs m'ont également permis de cartographier les relations sociales qui structurent l'expérience des intervenants et des familles. Pour décrire ces relations sociales, j'ai posé des « pièces » de ma cartographie tout au long de ma collecte. J'avais des indices qui s'ajoutaient au fur et à mesure que je rencontrais des gens et que j'analysais des textes. Il est important de noter que tout au long du processus d'analyse j'ai eu des discussions avec différentes personnes (intervenants, collègues, étudiants) pour m'aider à clarifier certains éléments et pour venir « valider » mes analyses. J'ai consigné le contenu de ces échanges dans un journal de bord qui m'a suivi tout au long de cette étude de

manière à garder des traces de ma démarche. Le tableau 2, résume le matériel utilisé pour répondre à chacun des objectifs de recherche et la démarche d'analyse associée.

Tableau 2
Résumé du matériel utilisé et de la démarche d'analyse associée à chacun des objectifs

Objectif 1	Matériel utilisé	Démarche d'analyse
a) Décrire les représentations des familles	Entretiens avec les intervenants et les superviseurs	1) Identification des passages sur les familles <ul style="list-style-type: none"> • Comment parlent-ils des familles ? • Comment décrivent-ils leur situation ?
b) Décrire les pratiques d'intervention	Observations des rencontres de PSI	1) Classement des interventions <ul style="list-style-type: none"> • Modèle expert • Approche participative 2) Identification des thèmes récurrents
	Entretiens avec les intervenants et les superviseurs	1) Identification des passages sur l'intervention 2) Classement selon : <ul style="list-style-type: none"> • Approche expert • Approche participative
Objectif 2	Matériel utilisé	Démarche d'analyse
a) Décrire l'idéologie transportée par les textes	Textes	1) Description des situations familiales 2) Pratiques d'intervention privilégiées
b) Décrire les relations sociales	Textes et entretiens avec les intervenants et les superviseurs	Construction de la cartographie au fil de la collecte

Résultats

La première partie des résultats décrit, dans une démarche ethnographique, les pratiques d'intervention que j'ai pu observer et les différentes représentations (des familles, de la participation et de l'intervention) qui les appuient. La seconde partie dégage, dans une perspective d'ethnographie institutionnelle, l'organisation sociale derrière ces pratiques, en montrant comment différents textes participent à leur régulation et à leur coordination.

Les représentations sur les familles en situation de négligence

Les propos tenus par les intervenants et les superviseurs lors des entretiens permettent de circonscrire le portrait qu'ils se sont construit des familles en contexte de négligence. De manière générale, ils reconnaissent que plusieurs facteurs participent à complexifier leur quotidien. Ils décrivent leur situation familiale comme étant « *multi problématiques* ». Ils abordent surtout les difficultés vécues par les enfants et les parents qu'ils qualifient de « *gens fragilisés* ». Les histoires qui exposent des comportements marginaux dévalorisés dans notre société (p.ex. « *la petite de 2 ans qui ouvre le frigidaire qui se prend n'importe quoi là t'sais un pot de cornichons* », « *il est comme 10 heures le matin [la mère] dit « il [le père] est parti chercher une caisse de bières au dépanneur* » ») sont plus fréquentes dans leur discours que les récits qui font état de la résilience et des compétences de ces familles.

Les situations familiales sont également examinées comme si elles étaient découpées en catégories n'ayant pas de lien entre elles. Par exemple, un intervenant mentionne : « *Si c'est de la négligence alimentaire on va regarder comme « y'a-tu de la nourriture dans votre frigo », si c'est un dossier de négligence sur le plan scolaire, les parents y font pas faire les devoirs aux enfants donc là on va regarder ce qui a été fait* ». Cette vision des situations, comme si chaque événement se déroulait isolément des autres, ne s'inscrit pas dans une compréhension écosystémique de la négligence. Elle soutient une intervention dans laquelle on peut travailler sur chaque « problème » isolément sans considérer les facteurs et événements qui débordent cette situation immédiate, mais qui contribuent à son apparition. Par exemple, vérifier si un parent s'occupe des devoirs de son enfant ne permet pas de s'attaquer à l'ensemble du problème de ses difficultés scolaires. Plusieurs autres éléments peuvent influencer sa « performance » et le soutien que ses parents sont en mesure de lui apporter (p.ex. la capacité de l'enseignant à adapter son enseignement en fonction des défis de l'enfant, l'isolement social de la famille, la qualité de l'environnement à la maison, les capacités intellectuelles du parent).

Même si on peut entrevoir à quelques occasions dans les propos tenus par les intervenants l'idée selon laquelle la négligence est causée par quelque chose qui dépasse la famille, la conception du parent responsable de la négligence est celle qui traverse majoritairement leur discours : « *Dans le fond c'est juste que les besoins sont pas répondus parce que les parents y'ont omis de faire quelque chose qui était essentiel* ». À ce sujet, notons que les intervenants, dans les entretiens et lors des rencontres PSI, parlent nettement plus fréquemment des parents que des enfants. Ils s'attardent d'ailleurs d'abord à définir les changements qui doivent se produire chez le parent, comme en témoignent les extraits suivants :

« Souvent c'est au parent qu'on demande de changer des choses pis on concentre beaucoup beaucoup notre énergie sur les parents parce que c'est eux l'outil de changement. »

« Quand on fait une évaluation, c'est vraiment au niveau de l'implication des parents. Leur implication, les modifications qu'il y a eu OK, les suites, est-ce que pour eux le suivi est fini est-ce qu'il y a d'autres choses à travailler. »

« Là c'est une autre histoire, ils ont commencé à dire qu'ils n'avaient pas d'argent. Mais là j'ai dit non là, là nous autres on vise que la petite retourne chez vous fait que là il faut que vous preniez les moyens pour euh... parce que ça fait partie si vous êtes parents. »

Ces propos laissent entendre que le parent est celui qui doit agir, sur qui repose la responsabilité d'apporter des changements. Dans le dernier extrait, on peut remarquer que l'intervenant aborde l'idée que ce sont des conditions que le parent aurait lui-même créées. Il revient à dire : si vous n'avez pas d'argent, c'est de votre faute et c'est votre responsabilité d'en trouver. Cette centration sur les parents, en plus de faire dévier la discussion qui devrait, selon une approche participative, être centrée sur les besoins de l'enfant, ne permet pas une réflexion plus large sur les facteurs sociopolitiques, économiques et culturels qui participent à la production des conditions de la négligence envers l'enfant.

On retrouve quelques passages discutant de l'apport possible de la perception des parents dans la compréhension de la situation de leur enfant (p.ex. *« c'est des parents qui ont des choses intéressantes à dire [et ils] sont enthousiasmés de pouvoir parler de leur enfant »*). La plupart des intervenants ne semblent cependant pas reconnaître que leur point de vue, qui reflète une compréhension « de l'intérieur » de la situation, est nécessaire pour l'intervention. Ils laissent l'impression qu'ils ont peu à apprendre d'eux et ils en parlent comme des parents résistants, non-collaborants et réticents aux services sans se questionner sur ce qui cause de telles réactions. Encore une fois, la responsabilité de cette « réticence » incombe aux parents et non pas aux qualités de l'intervention elle-même, qui pourrait pourtant être considérée comme intrusive ou peu empathique, par exemple. Quelques intervenants démontrent peu de confiance à l'égard des parents et ont tendance à mettre en doute leur parole. Ils considèrent qu'ils peuvent cacher des choses ou mentir sur leur situation.

« C'est sûr qu'on rencontre les enfants la première fois avant d'avoir parlé aux parents pour que ce soit pas euh comment je pourrais dire ça, que les parents aient dit : dis pas rien à la DPJ là. »

« Il y avait eu des bels échanges [sic], pis moi je connaissais bien les enfants fait que t'sais on était capable d'amener des exemples concrets, pis quand la mère amenait disons son point de vue ben là c'était facile pour moi de dire « ouin, mais tu te souviens c'te fois-là » ben là la mère elle pouvait pas nier que ça c'était passé. »

En résumé, les propos des intervenants convergent majoritairement vers une vision étroite de la négligence : les parents sont vus comme étant responsables de la problématique et c'est donc chez ces derniers que des changements doivent s'opérer. Bien entendu, la définition qu'on construit de la négligence influence nettement notre manière d'agir auprès des familles (Haesevoets, 2003). La prochaine section tente de décrire les pratiques visibles auprès des familles en situation de négligence dans l'institution de la protection de la jeunesse.

Les pratiques d'intervention en protection de la jeunesse

Des traces du paradigme participatif. De manière générale, les intervenants et les superviseurs démontrent un intérêt pour l'approche participative. La plupart mentionnent qu'elle a amené des changements dans leur pratique qui sont profitables pour les familles. Mise à part l'implantation d'un groupe de parents à saveur participative³⁰, le changement le plus important qu'a occasionné la venue d'un programme d'intervention en négligence promouvant l'approche participative est la tenue plus fréquente de rencontres de PSI. Ainsi, depuis quelques années, plutôt que de systématiquement rédiger un simple PI, les intervenants organisent des rencontres de PSI pour les familles qui prennent part au programme d'intervention en négligence. Cela représente en soi une avancée considérable puisque les familles bénéficient maintenant d'un espace et d'un moment dans lequel différents acteurs importants pour l'enfant (p.ex. ses parents, un autre membre de la famille, des intervenants de différentes organisations) se retrouvent pour effectuer une analyse participative des besoins de leur enfant ainsi que la planification participative des interventions. C'est dans ces rencontres de PSI que j'ai pu observer diverses pratiques d'intervention, dont certaines tendent vers l'approche participative.

On observe des traces de cette philosophie d'intervention dans la mise en place des rencontres de PSI et dans l'ambiance créée par les intervenants. En guise d'introduction, des intervenants prennent le temps de présenter le déroulement de la rencontre en spécifiant qu'il s'agit d'un moment d'échange et de dialogue au cours duquel chacun a droit à son opinion. Ces propos s'adressent autant aux parents qu'aux intervenants, puisque les intervenants doivent aussi apprendre à composer avec cette nouvelle manière de faire. Les professionnels rencontrés soulignent l'importance de mettre en place une atmosphère chaleureuse et non-protocolaire pour réduire l'anxiété des parents.

« Ce que je vois dans cette atmosphère-là, c'est qu'on oublie un peu la structure Centre jeunesse, la structure CSSS, la structure communautaire pour que tout le monde puisse se réunir pour le bien-être de l'enfant et de la famille. »

³⁰ Je n'aborderai pas les activités de ces groupes dans le cadre de cet article, notamment parce qu'ils sont animés par seulement quelques professionnels sur le territoire et parce qu'un nombre plus restreint de parents y participent, limitant ainsi l'étendue de la collecte de données. Pour plus d'informations, il est cependant possible de consulter l'ouvrage suivant : Bérubé, Lafantaisie, Coutu, Dubeau, Caron, Couvillon, & Lacharité (2016).

On constate également, à certains moments, un désir d'impliquer la famille dans les discussions concernant l'enfant. À titre d'exemple, un intervenant mentionne que son rôle « *est de les amener à participer pis de les amener à un peu... le plan d'intervention pis l'intervention qui est faite, à prendre le pouvoir qu'ils ont là-dedans. Vraiment se sentir concernés et sentir qu'ils sont responsables du résultat que ça va donner* ». Bien que ce ne soit pas le type d'intervention le plus fréquent, les intervenants utilisent différentes méthodes pour susciter le dialogue entre les acteurs présents. Par exemple, l'animateur de la rencontre distribue la parole en posant d'abord la question aux parents puis en demandant aux autres intervenants ce qu'ils en pensent, des intervenants valident leur perception auprès des parents et ils leur posent des questions ouvertes.

« Compte tenu que c'est un dialogue ça permet d'exprimer nos opinions sans nécessairement vouloir avoir raison ou de pouvoir ou vouloir vendre pourquoi je dis ça ou quoi que ce soit. J'exprime, je nomme ce que je vois, ce que mon évaluation me permet d'en arriver à mes constats, je les nomme, mais c'est pas euh... c'est pas confrontant. Ni pour le parent ni pour l'intervenant et le monde autour. »

À ce sujet, un intervenant souligne la nécessité de considérer la perspective du parent pour pouvoir l'accompagner.

« En partant si on considère que le client est la clé, la clé du processus, il va se sentir important pis c'est de l'interpeller pis c'est de, si on perçoit une hésitation « écoute nenon t'as pas d'air d'accord avec moi là-dessus pis ça m'intéresse de savoir pourquoi. Je me trompe peut-être ». J pense c'est de l'interpeller pis c'est de de de de montrer vraiment qu'on est intéressé à comprendre leur point de vue. En les questionnant, en disant que c'est important, c'est important qu'on comprenne pourquoi eux ils voient ça comme ça euh... en quelque part, ils veulent le bien de leurs enfants fait que il y a à quelque part un raisonnement qui fait du sens pour eux, pis que nous on comprend pas pis qui faut, c'est important qu'on comprenne là. »

En somme, la plupart des intervenants rencontrés démontrent une ouverture face à l'utilisation d'une approche qui permet de considérer davantage le point de vue des parents et des enfants en protection de la jeunesse. Cependant, comme les postulats de base de cette approche s'écartent passablement de ceux qui soutiennent l'intervention traditionnelle, inspirée par le modèle médical, et qu'ils s'accordent difficilement avec une vision individualisante de la négligence, il ne semble pas toujours simple pour les intervenants de saisir le sens que prennent certains concepts en approche participative.

Mécompréhension de certains concepts définis dans l'approche participative. Bien que les intervenants présentent le souci de s'inspirer de l'approche participative dans leurs interventions, l'appropriation des idées et concepts qui lui sont propres ne semble pas toujours

évidente. En effet, on remarque plusieurs glissements dans la compréhension de l'approche. L'interprétation que certains intervenants font de quelques termes et principes utilisés en approche participative semble ainsi davantage influencée par les conceptions habituelles de l'approche médicale.

La participation. L'observation des rencontres de PSI et les entretiens auprès des différents intervenants montrent que « la participation » a été réinterprétée à partir d'un ancrage « médical ». D'une part, il est fréquent de voir que la participation du parent se limite à donner son accord à ce qui vient d'être discuté par les intervenants (p.ex. « Là tu vas faire ça t'es tu d'accord ? ») ou à se conformer aux demandes de l'intervenant et/ou du juge.

« Le parent il faut qu'il comprenne qu'il participe des fois (...). On a quand même la loi qui est là je veux dire on est restreint tout le monde autant nous dans notre rôle que si on voit quelque chose notre chapeau d'autorité va embarquer même si on est dans la participation. À un moment donné c'est pu de la participation s'ils font pas leurs choses. »

D'autre part, il est possible que des intervenants considèrent que les parents *participent* s'ils répondent aux questions qu'on leur pose. On peut penser que cette interprétation amène certains intervenants à poser davantage de questions, mais celles-ci sont souvent fermées et parfois orientées.

« Est-ce que t'as des difficultés en lien avec habiller les filles correctement ? »

[une intervenante parle des questions qu'elle poserait à un enfant] « comment ça fonctionne à la maison ? Qui qui se lève avec toi pour te préparer pour aller à l'école ? Qu'est-ce que tu manges dans ton lunch ? »

Ainsi participer devient synonyme de fournir l'information qui intéresse les intervenants. Parce qu'on présume à l'avance des informations pertinentes, ce genre de pratique ne permet pas de mieux comprendre la situation de la famille. En fait, elle prive les intervenants de la perspective des parents qui vivent la situation. Les informations recueillies ne permettent pas d'ajouter une autre dimension dans le portrait qu'ils se sont créé « de l'extérieur ».

Outre la signification parfois discutable accordée au concept de participation, on l'utilise aussi fréquemment pour des raisons qui sont questionnables au plan éthique. Des intervenants mentionnent qu'il est souhaitable de faire participer les parents pour les valoriser ou les calmer, pour les inciter à agir ou encore simplement par marque de respect.

« Si on les tasse [les parents] quand c'est le temps de prendre des... c'est pas des décisions parce que les décisions ont été pris à la cour, mais, si on les tasse quand c'est le temps de mettre en place des moyens là on s'entend qu'ils le feront pas. (...) Je trouve juste que c'est respectueux de les inclure comme ça de les faire participer. C'est bon pour eux autres aussi pour leur estime de soi de sentir qu'ils sont comme un peu partenaire. »

« On travaille quand même en protection, mais si le parent avant le tribunal tu as pris le temps de lire son rapport avec lui. Pas tout le temps il y en a que c'est pas recommandé. Pis tu peux écrire dans le rapport, « monsieur est pas d'accord avec si, monsieur relate plutôt que c'est comme ça que c'est arrivé. Toutefois, nous maintenons, mais monsieur n'est pas d'accord ». Lui là ça va juste l'apaiser là pis après ça nous là c'est correct là de l'écrire là. T'sais fait que l'approche consensuelle, l'approche de respect pis tout ça de transparence, moi c'est clair que c'est comme ça qu'on devrait travailler. »

Avec ce genre de discours, on peut difficilement penser que les parents sont vus comme des acteurs clés dans la compréhension des besoins de l'enfant. Dans l'esprit de l'approche participative, il s'agit pourtant d'une des raisons principales de s'assurer de leur participation : pour mieux comprendre la situation de la famille, pour avoir un point de vue « de l'intérieur », pour construire une description plus complète et plus juste des expériences vécues par l'enfant.

Les forces. Les intervenants rencontrés mentionnent fréquemment l'importance de se centrer sur les forces de la famille lorsqu'ils parlent de l'approche participative. Dans leur discours, il semble en fait que la centration sur les forces soit la principale caractéristique cette approche. Il est possible de remarquer deux tendances principales, inspirées d'un modèle de prise en charge.

D'une part, lorsque les parents évoquent une expérience dont ils semblent fiers, les intervenants ont tendance à féliciter les parents sans leur permettre de l'explorer davantage.

« Parent : Bin oui moi j'ai fait du bénévolat cet hiver Animateur : Ah oui, good ça ! »

[Le parent exprime par lui-même, différentes actions posées pour briser son isolement et s'intégrer aux services de la communauté] Animateur : « C'est bien, super » [et il reprend ses explications du déroulement de la rencontre]

Lacharité, DeMontigny, Miron, Devault, Larouche, et Desmet (2005) appellent ces interventions des *pratiques d'applaudissement*. Elles consistent à saluer le comportement mentionné sans nécessairement permettre au parent d'explorer ce qui a produit cette conduite et les conséquences (positives et négatives) qu'elle entraîne chez l'enfant. « On pourrait qualifier ces pratiques (ou les résultats de celles-ci) comme étant évanescentes, c'est-à-dire qu'elles produisent des états qui sont transitoires et qui contribuent peu à la capitalisation des ressources [du parent] » (p.64).

D'autre part, un autre réflexe fréquent des intervenants est de déterminer eux-mêmes ce qui constitue une force chez le parent.

Animateur : « t'sais tout ce qui est aller aux rendez-vous médicaux, chez le dentiste, t'es tout l'temps là! T'es vraiment hot pour ça là, c'est une belle force Katie ! Intervenant : Une belle tape dans le dos. »

Animatrice : « *Tu as trop de vêtements, c'est une autre belle force ça!* »

Cette manière de faire est davantage le reflet d'un modèle expert que d'une approche participative, puisque les intervenants se réfèrent à leur cadre de référence pour soulever les points forts. On enlève ainsi aux parents le pouvoir de définir ce qui fonctionne bien dans leur famille. À ce sujet, lorsque j'ai demandé à un intervenant sur quels critères il se basait pour identifier les forces, il a répondu : « *sur ma vie personnelle à moi comme quand j'ai été élevé qu'est-ce que mes parents y faisaient pour moi pis euh... dans le fond dans la société là, les normes.* ». Ces interventions tendent ainsi vers des pratiques de normalisation : on encourage les comportements qu'on trouve adéquats en fonction des attentes sociales. Cette propension transparaît également lorsque les intervenants viennent approuver, confirmer ou donner leur accord à ce que disent et font les parents.

« Animateur : *As-tu un chum?* Mère : *Non pis j'en veux pas qui ont des enfants.* Animateur : *C'est bien ça* »

[La grand-mère dit qu'elle ne met pas la télé aux enfants le soir (contrairement à la mère)].
Animateur : « *c'est bien ça !* »

Comme c'est le cas pour la participation, les raisons pour lesquelles les intervenants soulignent les forces s'éloignent souvent des objectifs à la base de cette pratique. Ils mentionnent ainsi qu'il est important de relever les forces du parent pour encourager sa participation aux interventions qu'ils proposent, pour être gentils ou pour le mettre en valeur.

« c'est important de remarquer les choses positifs [sic] que les parents y font parce qu'ils se valorisent avec ces choses-là t'sais ... C'est sûr que moi je trouve tout le temps quelque chose que les parents ils font bien pis même si t'sais les parents sont en difficulté il y a au moins une couple de choses qu'ils font bien que c'est l'un pour eux autres de voir que je l'ai remarqué. Je trouve que ça fait une meilleure collaboration si on n'est pas tout le temps en train de taper sur leurs... pis leur dire tu fais ça mal tu fais ça mal tu fais ça mal. Mais au moins si on est capable de sortir des choses qui font bien bin sont plus motivés à continuer. »

Ces façons de concevoir l'intervention « à partir des forces » s'éloignent du type de travail que l'approche participative souhaite produire. En effet, le rôle de l'intervenant devrait notamment être d'aider le parent à explorer les situations familiales qu'il considère comme positives pour ensuite examiner avec lui les conditions qui permettent à ces moments de se produire.

En somme, malgré les percées de l'approche participative, il semble que les réflexes d'intervention appartenant à l'approche de prise en charge prennent souvent le dessus dans les manières dont les intervenants s'en approprient les termes et les pratiques.

La popularité des pratiques de prise en charge. Il est possible d'observer dans les rencontres de PSI et dans le discours des intervenants que les pratiques de prise en charge demeurent les plus populaires. En effet, les intervenants sont beaucoup plus enclins à se centrer sur les difficultés de la famille, à préférer l'évaluation à l'analyse et à hiérarchiser les rapports avec les parents, ce qui limite le dialogue avec ces derniers. Cela se reflète dans les comportements des parents qui semblent avoir intégré le rôle que cette approche leur attribue.

Des pratiques centrées sur les difficultés des parents. Les intervenants affirment qu'il est plus facile de remarquer ce qui ne va pas dans une famille parce qu'ils ont été habitués à porter ce genre de regard : « *Ici on est au Centre jeunesse on travaille beaucoup avec les problématiques* ». Les professionnels semblent avoir l'habitude de discuter davantage des carences et des déficits, puis à mettre sur pied des interventions visant à « réparer » ce qui ne fonctionne pas, et ce, surtout chez les parents. S'il arrive qu'ils soient pressés par le temps, ils proposent parfois de passer rapidement sur les éléments qui vont bien pour discuter de ceux qui vont moins bien. Le parent est omniprésent dans le discours des intervenants et dans les discussions des rencontres de PSI, ce qui fait qu'on en vient presque à perdre de vue l'enfant pour qui il devrait y avoir mobilisation. D'ailleurs, plusieurs intervenants ont soulevé que lorsque l'on parle de l'enfant, l'accent est mis sur sa sécurité. Ils abordent par contre rarement son développement, faute de connaissances à ce sujet.

On remarque en fait que l'attention est surtout portée vers la mère, alors que le père est un peu oublié. Cela contribue à la surresponsabilisation, déjà bien documentée, des mères (Daniel & Taylor, 2006 ; Lacharité, 2009 ; Lapierre, Krane, Damant, & Thibault, 2008 ; Swift, 1995 ; Turney, 2005, 2000). Par exemple, au début d'une des rencontres de PSI observées, une mère mentionne que le père sera absent. Les intervenants répondent simplement que ce n'est pas grave, sans s'interroger sur les raisons de cette absence. Dans une autre rencontre, les interventions proposées en fin de discussion s'adressent exclusivement à la mère. On lui suggère de participer à un groupe de parents, mais la même option n'est pas offerte au père qui est pourtant présent. Ainsi, c'est principalement la mère qui est évaluée et c'est à elle qu'on propose des interventions pour combler ses déficits.

Des pratiques d'évaluation. On remarque une tendance forte chez les intervenants à privilégier l'évaluation à l'analyse des situations³¹. Deux grandes orientations ressortent du matériel récolté : l'importance accordée à une évaluation « objective » centrée sur des faits et la nécessité d'évaluer les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été fait.

D'une part, on constate que les intervenants ont tendance à construire un portrait de la situation familiale sur la base de leur seule perspective. Un regard extérieur à la situation permet, selon certains, d'être plus objectif pour juger notamment de la véracité des faits signalés.

« On arrive drette là pis souvent on est capable de constater que soit que c'est vrai ou que c'est pas vrai [les faits signalés] t'sais pouvez-vous ouvrir votre frigidaire ? c'est quoi que vous avez comme nourriture ? Pis par après mettons on essaie de faire des visites pendant que les enfants sont là pour voir comment que les parents ils fonctionnent avec les enfants. Fait que nous autres on est capable pas mal de constater si c'est vrai ou c'est pas vrai par vraiment aller sur les lieux pis faire des visites-surprises pis souvent aussi t'sais mettons euh si c'est de la négligence à cause de la consommation ben souvent c'est ça comme j'te dis y'a d'autres choses comme la violence conjugale Ben y'a des interventions policières pis des choses comme ça fait que. T'sais on demande aux parents est-ce que y'a déjà eu des interventions policières ? est-ce que vous pouvez me signer une feuille d'autorisation pour aller vérifier s'il y a eu des interventions policières à votre adresse ? pis des choses comme ça là. »

Dans le même sens, on remarque une tendance à traduire les propos des parents dans un langage technique pour parler de ce qui se passe dans la famille. Par exemple, alors qu'une mère raconte que sa fille pleure beaucoup quand vient le temps de se coucher seule dans son lit, un intervenant propose rapidement une hypothèse diagnostique : « c'est de l'anxiété de séparation ». Cette intervention ne permet pas à la mère de poursuivre l'exploration de la situation. Elle ne fait que rétrécir cette expérience pour la faire entrer dans une catégorie

³¹ Voici la distinction que propose Lacharité (2014) entre l'évaluation et l'analyse :

Le terme « évaluation » fait référence à une action spécialisée, centrée sur les connaissances et la perspective d'un professionnel (travailleur social, psychologue, médecin, infirmière, etc.), visant à décrire la situation d'une personne (ou d'une famille) à partir des cadres conceptuels spécifiques proposant des repères normatifs. Dans ce sens, une évaluation est donc un acte effectué par un professionnel compétent dans le but de fournir une information spécialisée sur un ou des aspects spécifiques du fonctionnement d'une personne. Cette dernière participe à l'évaluation en tant que source d'information pour le professionnel.

À l'opposé, nous utilisons le terme « analyse » pour faire référence à une action qui implique l'intégration de diverses perspectives (incluant celle des professionnels lorsqu'ils font leur évaluation, mais aussi celle de la personne et de ses proches) dans le but de comprendre globalement la situation de cette dernière. Dans ce sens, une analyse des besoins d'un enfant est donc un acte collectif qui repose sur le croisement de multiples sources d'information sur la réflexion conjointe suscitée par celles-ci. L'objectif n'est pas d'expliquer une situation à partir de repères normatifs (même si cela peut faire partie des éléments qui sont pris en compte); c'est plutôt de construire collectivement un portrait de celle-ci, d'établir collectivement des priorités et de générer collectivement des idées d'action cohérente. (Lacharité, 2014, p.31)

institutionnelle qui fait sens pour les intervenants. On crée ainsi une distance entre l'expérience telle que vécue par les parents et le « fait » objectivé pour qu'il soit facilement traité dans les documents institutionnels. En plus de limiter la compréhension de l'expérience, cette tendance supprime les éléments contextuels et singuliers propres à cette situation.

D'autre part, les rencontres de PSI et le PI sont souvent utilisés pour évaluer si les parents ont fait ce qu'ils devaient faire, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Les plans d'intervention ça devrait toujours être sortis régulièrement par les intervenants pis de regarder l'écart parce que t'sais le parent dit qu'il s'engage à aller au je sais pas moi [dans un centre de réadaptation] par exemple, mais qui y va pas t'sais pour sa toxicomanie là. Bin regardez c'est dans le plan d'intervention vous vous êtes engagés là vous avez fait aucune démarche, c'est important que vous le faites parce qu'il y a des objectifs à atteindre pis le nœud du problème ça peut être ça là pis là si on veut retourner les enfants là fait que euh les soins aussi en lien avec ça t'sais. Bin là au niveau des soins euh c'est important là vous avez quand même un jeune bébé et puis y'a des soins à prodiguer euh vous allez pas au groupe, vous acceptez pas qu'une infirmière ben les écarts sont là. Fait que plus c'est détaillé à c'te niveau-là dans le plan d'intervention, des moyens là y'a beaucoup de moyens mieux que c'est parce que ça l'encadre pis ça permet une meilleure évaluation, ça permet aussi euh au niveau de l'écart de mesurer là pis des objectifs bien précis pis des moyens, ça te permet là vraiment de voir ou c'qui se situe là-dedans et de mesurer exactement. »

En évaluant ce type d'écart, on ne s'intéresse pas directement à la manière dont on pourrait mieux répondre aux besoins de l'enfant. On ne fait qu'évaluer le degré d'adéquation des actions des parents en regard des engagements du PI, sans que cela amène une meilleure compréhension de la situation de l'enfant.

Ce penchant évident pour l'évaluation au détriment de l'analyse laisse évidemment peu de place à la considération du point de vue des familles. Le désir de tendre vers une supposée objectivité et la nécessité d'exiger d'abord des parents une certaine conformité surpasse la volonté d'obtenir un portrait multidimensionnel plus complet du contexte familial. Il semble que le point de vue extérieur des intervenants soit suffisant pour se prononcer sur la situation, en plus d'être considéré comme objectif et probablement comme plus juste que celui des familles.

Une hiérarchie apparente. Même si l'approche participative soutient que la participation des parents est essentielle pour l'intervention, on remarque une hiérarchie entre les intervenants et les parents. Différentes manières d'agir des intervenants viennent creuser cet écart entre les professionnels et les parents. Voici quelques exemples :

- Dans une des rencontres observées, les échanges entre les intervenants et les parents étaient davantage de l'ordre de la justification et de la confrontation que du partage et du

dialogue. Les parents justifiaient nerveusement le fait que l'enfant n'avait pas de tuque ou tentaient d'expliquer que l'enfant avait pourtant les cheveux peignés en quittant la maison et qu'ils ne comprenaient pas comment l'intervenant avait pu voir son enfant avec les cheveux dépeignés à l'école.

- Lors d'une autre rencontre, les intervenants utilisaient un ton infantilisant avec la mère et y allaient de longues explications pour une même idée, alors que le ton était différent lorsque les intervenants se parlaient entre eux.
- Le discours des intervenants en Centre Jeunesse est également fréquemment centré sur leur autorité face aux parents. Par exemple, un intervenant raconte que lorsqu'ils ferment un dossier en protection de la jeunesse, « *[on] informe mettons le CLSC qu'est-ce qu'on veut mettons que les parents y font pis on informe les parents que si ils [sic] suivent pas qu'est-ce qui est demandé de eux que ça va être à resignaler pis que la prochaine fois on va rester impliqué* ».

Les professionnels prennent généralement beaucoup plus de place dans les rencontres de PSI que les parents : ils ont un plus grand temps de parole, il arrive qu'ils répondent à la place des parents, qu'ils les coupent pour ajouter quelque chose ou encore qu'ils évitent d'aborder un sujet dont un parent désire parler pour se centrer sur un élément qui leur semble plus important. Cela donne l'impression qu'il y a peu de considération de ce que le parent peut amener comme perspective.

Une valeur plus importante est manifestement accordée à ce que les différents professionnels peuvent dire de la situation familiale. Les intervenants sont portés à échanger entre eux et recueillir la perception du parent semble parfois leur demander un effort supplémentaire. Par exemple, lors d'une rencontre observée, les intervenants ont profité du fait que la mère ait quitté la salle quelques instants pour parler de son évolution et de la perception que les autres intervenants du CJ avaient d'elle. Cette déconsidération de la perspective du parent peut aussi être observée lorsque les intervenants parlent de lui à la troisième personne, comme s'il n'était pas présent à la rencontre.

Intervenant 1 : « Dès qu'on lui dit quelque chose, elle se met en branle vraiment rapidement »

Intervenant 2 : « Est bonne! A passe son balai 3x par jour parce que je lui avais demandé »

Intervenant 1 : « Elle fait toute ce qu'elle a à faire, j'suis ben ben ben contente! »

Plusieurs intervenants ont par ailleurs tendance à vouloir convaincre les parents de leur position. Ils estiment que les parents ne reconnaissent souvent pas leurs difficultés, et que leur rôle consiste à ce qu'ils le réalisent (« *Mais des fois au début les parents ils reconnaissent pas*

tout de suite que c'est vraiment nécessaire »). Cet écart évident entre l'intervenant-qui-sait et le parent-qui-ne-sait-pas se manifeste aussi par l'enseignement direct de conduites à adopter et à ne pas adopter. Bien que la participation des parents à l'analyse des besoins de leur enfant soit très limitée (soit ils ne sont pas sollicités, soit leur participation se limite à répondre aux questions qui intéressent les intervenants), c'est dans la réflexion entourant la recherche de solution que leur point de vue est le plus absent. On a souvent l'impression que les intervenants arrivent à la rencontre avec une idée déjà toute faite des interventions à mettre en place pour la famille.

«Intervenant 1 : Est juste à côté du CPE Intervenant 2: Oui! si un jour on peut avoir une place là Intervenant 1 : On va en avoir une! Animateur : Ah! Fait que je comprends que Raphaël est inscrit sur une liste pour la garderie Intervenant 1 : J'vais l'faire, surtout si a vient de m'dire qu'a veut retourner à l'école [...], mais c'est sûr que j'l'inscris. Animateur : Fait que ça c'est toi (nom de l'intervenante) qui va s'occuper de l'inscription? Intervenant 1 : Oh que si ! »

Cette hiérarchie vient donc créer un déséquilibre important entre les intervenants, qui ont l'autorité nécessaire pour définir le problème et décider des interventions à mettre en place, et la famille, à qui on demande de se conformer à ce qui a été prescrit.

Des parents qui prennent le rôle qu'on leur attribue. Étant donné que ces pratiques sont les plus courantes, il est possible de penser que les parents intègrent ce modèle de prise en charge et adoptent des comportements qui correspondent au rôle qui leur est imposé. Cela correspond à ce que Smith (2005) appelle la coordination des expériences locales, l'expérience des intervenants (prendre les familles en charge) étant coordonnée avec l'expérience des parents (vivre un stress relié aux pratiques d'évaluation et s'en remettre aux intervenants pour déterminer la suite de l'intervention). Les rencontres, centrées comme nous l'avons vu sur l'évaluation, entraînent ainsi beaucoup de stress pour les parents, et les intervenants en sont conscients : *« [Ils sont stressés parqu'on parle d'eux autres de leurs enfants fait que là y'ont l'impression qu'on va être dans la critique »*. Dans les PSI, les parents ont tendance à regarder l'intervenant du CJ quand on leur demande de répondre à une question ou à demander aux intervenants ce qu'ils doivent inscrire dans un outil qui est censé recueillir leur propre perception. Quand cela se produit, les intervenants disent naturellement aux parents ce qu'ils doivent dire ou écrire.

«Intervenant : Donc tu peux inscrire que c'est une force au niveau des intervenantes et de la mère. Hein tu trouves que ça va bien hein toi Suzie?»

«Mère : J'écris quoi? Intervenant : Tu écris vert, ça va super bien».

Plusieurs intervenants décrivent d'ailleurs ces parents comme étant des personnes qui parlent peu et qui ne précisent pas beaucoup leur pensée quand on leur pose des questions.

Ainsi, bien que les intervenants aient introduit quelques changements dans leurs pratiques, c'est le modèle expert qui demeure prédominant en protection de la jeunesse. Les interventions, souvent à sens unique et menées à l'initiative des intervenants, encouragent peu le dialogue avec les familles, c'est-à-dire un échange bidirectionnel entre les personnes présentes. Voici, en résumé, les manières d'agir des intervenants qui s'inscrivent dans un modèle expert :

- Décrire la situation familiale à partir de l'unique perspective des intervenants ;
- Définir la négligence en se centrant sur les carences des parents, et particulièrement de la mère ;
- Désigner la mère comme responsable de la problématique et, lorsque la situation ne s'améliore pas, de l'échec de l'intervention (elle n'a pas fait ce qu'on lui avait demandé) ;
- Centrer les discussions principalement sur les parents. L'enfant étant quasi absent dans les échanges ;
- Souhaiter produire des changements chez le parent sans considérer l'impact de facteurs plus larges (sociopolitiques, économiques, culturels) sur la situation familiale ;
- Vouloir être objectif en se centrant sur l'observation standardisée de certains faits. L'évaluation prenant plus de place que l'analyse, les explications et mises en contexte que peuvent fournir les parents pour situer l'apparition de certaines conditions sont peu considérées ;
- Se laisser guider d'abord par la loi plutôt que de réfléchir plus largement sur la situation ;
- Préférer le point de vue des intervenants à celui des parents ;
- Décider pour les enfants et les parents (ceux-ci ne participent peu ou pas à la prise de décisions les concernant).

La présence de ces deux paradigmes d'intervention diamétralement opposés provoque une certaine tension chez les intervenants. On les sent tiraillés entre le désir de rester loyaux aux pratiques institutionnelles et la volonté de plonger dans un autre type d'intervention qui permet de tenir compte du point de vue des parents et des enfants. Ainsi, tant dans leur discours que dans leurs interventions ils balancent d'un type de pratique à l'autre. Par exemple, lors d'un entretien, un intervenant dit : *« c'est sûr qu'on implique toujours le parent et l'adolescent ou l'enfant à travers tout ça parce que c'est les premiers, c'est eux autres qui*

reçoivent les services ». Quelques phrases plus tard, il affirme que *« c'est la loi qui va venir nous dire si [la situation] est compromise dans quel secteur, dans quelle problématique et par la suite on va intervenir par rapport à cette problématique-là »*. Lors d'une réunion pour un PSI, un intervenant mentionne en début de rencontre qu'*« on a le droit d'avoir des opinions différentes, c'est correct si on n'est pas d'accord, on est ici pour échanger »* ; les intervenants tentent toutefois de convaincre la mère de leur opinion et lui disent quels comportements elle devrait adopter tout au long de la rencontre.

Bien qu'on puisse remarquer la présence de pratiques qui s'inspirent tantôt d'une approche participative et tantôt d'une approche expert, il n'en demeure pas moins que la deuxième approche domine largement la première : elle est beaucoup plus présente et influence de manière plus déterminante le cours des interventions. Il semble très difficile pour les intervenants de s'éloigner de cette approche. On constate, dans le discours, la présence de mots comme « approche participative », « empowerment », « écosystémie », « le parent est le premier responsable », mais on peut difficilement observer leur matérialisation. D'une part, les intervenants nomment ces concepts, mais leur influence sur la manière dont ils décrivent la situation des familles n'est pas très marquée. Ce serait plutôt des expressions comme « prise en charge » et « le parent est fautif » qui colleraient à leurs descriptions. D'autre part, ces concepts se concrétisent très peu sur le terrain. Ce sont davantage des pratiques de prise en charge verticale qui sont performées. Ces mots existent donc presque exclusivement dans le discours sans provoquer de changements significatifs dans les pratiques. Ce constat rejoint d'ailleurs les résultats de l'étude de Beaudoin et ses collègues (2005).

Cet examen de l'expérience locale, c'est-à-dire des relations sociales se déroulant dans un espace-temps particulier à l'intérieur de l'institution de la protection de la jeunesse, m'amène à trois conclusions principales :

- 1) Malgré la venue du paradigme participatif dans l'institution de la protection de la jeunesse, il demeure difficile pour les intervenants de considérer le point de vue des parents et des enfants dans la définition de leur situation et dans la prise de décision les concernant ;
- 2) Les intervenants utilisent parfois des termes et concepts relatifs à l'approche participative, mais la définition et l'utilisation qu'ils en font demeurent fortement inspirées par le modèle expert ;
- 3) L'introduction d'un paradigme d'intervention différent du modèle expert fortement ancré dans l'institution amène certaines tensions chez les intervenants.

Ces constats m'amènent à poser la question suivante : Comment l'expérience locale des intervenants (qui semblent intéressés à appliquer une approche participative, mais qui n'arrivent pas à sortir d'un modèle expert) est-elle régulée et coordonnée à celle des parents (pour qui la participation dans l'intervention n'est pas sollicitée) à l'extérieur des sites d'intervention, par des relations qui ne sont pas visibles dans leur quotidien ? La prochaine section s'attardera justement à décrire ces processus de régulation dans l'optique de les rendre visibles.

L'organisation sociale des pratiques en protection de la jeunesse

Les intervenants rencontrés ont identifié un certain nombre de défis relatifs à l'application de l'approche participative au quotidien. Leurs propos pointent vers différents textes qui viennent réguler leurs pratiques. Je propose, d'abord d'explorer le contenu de ces textes pour mieux comprendre le type d'idéologie et d'approche qu'ils transportent. Je décrirai ensuite, comment, une fois activés, ils s'inscrivent dans les relations sociales impliquées dans l'exclusion du point de vue des familles dans les interventions en protection de la jeunesse.

Les textes qui guident l'intervention.

La loi sur la protection de la jeunesse. La Loi sur la protection de la jeunesse représente, sans grande surprise, le texte principal auquel les intervenants se réfèrent. Ils considèrent que la loi leur permet de porter un regard neutre sur les situations familiales rencontrées. Elle reflète pourtant certaines attentes sociales et s'appuie sur conception résolument plus individuelle que collective de la maltraitance. Voilà comment la négligence y est présentée :

38 b) négligence:

1° lorsque les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux:

i. soit sur le plan physique, en ne lui assurant pas l'essentiel de ses besoins d'ordre alimentaire, vestimentaire, d'hygiène ou de logement compte tenu de leurs ressources;

ii. soit sur le plan de la santé, en ne lui assurant pas ou en ne lui permettant pas de recevoir les soins que requiert sa santé physique ou mentale;

iii. soit sur le plan éducatif, en ne lui fournissant pas une surveillance ou un encadrement approprié ou en ne prenant pas les moyens nécessaires pour assurer sa scolarisation;

2° lorsqu'il y a un risque sérieux que les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux de la manière prévue au sous-paragraphe 1°.

D'une part, cette définition s'attarde à la responsabilité des parents plutôt que de se concentrer sur les besoins de l'enfant. D'autre part, elle sous-entend que la réponse aux besoins de l'enfant incombe uniquement aux parents.

Le mandat des intervenants et les attentes de l'institution. Selon les intervenants, les attentes de l'institution représenteraient un frein à l'implantation de l'approche participative. Un intervenant explique qu'à son CSSS, on s'attendait d'abord à ce qu'il fasse de l'évaluation du développement des enfants et des habiletés parentales à l'aide d'outils d'évaluation standardisés. Bien que cela ne soit pas à écarter dans une perspective participative, on considère cependant dans le cadre de cette approche que l'évaluation par un professionnel ne suffit pas à construire un portrait complet de la situation. Donc, si l'intervenant s'en tient à son mandat, il est possible qu'il omette d'analyser les besoins de l'enfant avec la famille et qu'il s'en remette aux repères normatifs fournis par l'outil. Les outils d'évaluation proposés en CJ (grilles d'observation et lignes directrices en évaluation tirées du programme national de formation (PNF)) demandent d'observer beaucoup plus de facteurs chez le parent que chez l'enfant. Parmi ces éléments, on note : les problèmes de santé mentale, la consommation de drogue et d'alcool, la nature et la qualité des relations interpersonnelles, les compétences parentales, les valeurs des parents, le développement sur le plan cognitif³², le niveau de maturité personnelle et interpersonnelle³³ et les habiletés et stratégies d'adaptation³⁴. Ainsi, ces outils soutiennent une vision individualisante de la négligence et favorisent les pratiques d'évaluation au détriment des pratiques d'analyse.

En CJ, le double mandat (judiciaire et relation d'aide) auquel les intervenants sont soumis représente clairement un obstacle à l'adoption d'une démarche participative.

« Y'ont tellement à faire que... à un moment donné c'est ça c'est où ce qu'ils mettent la priorité. Pis la priorité c'est souvent sur le légal nous autres malheureusement. Ils te demandent de voir ton client, mais en même temps, oublie pas ta révision pour aller au tribunal. »

Les intervenants soutiennent également que l'ampleur du travail qu'ils ont à accomplir (plusieurs dossiers, beaucoup de travail administratif et de reddition de compte) rend difficile l'application d'une approche participative. Un intervenant mentionne que la lourdeur de la tâche amène « *un stress de performance* » et fait en sorte que ses collègues et lui vont « *au plus*

³² À ce sujet on note que : « certains parents qui sont desservis par la protection de l'enfance et de la jeunesse dont les habiletés cognitives et sociales sont limitées ont un degré d'intelligence se situant de bas à normal ou souffrant de déficience intellectuelle légère. Le degré d'intelligence du parent et ses capacités d'adaptation déterminent s'il détient les capacités ou les aptitudes pour être le principal responsable des soins à donner à ses enfants. »

³³ Pour cet item on entend : « La maturité personnelle et interpersonnelle sont des variables liées au développement qui décrivent le degré selon lequel un parent a élaboré des moyens « adultes » pour établir des rapports avec les autres et composer avec les tâches et les événements de la vie courante. »

³⁴ Par cela on veut dire : « Des stratégies d'adaptation moins efficaces comprennent des réponses dénotant la fuite, par exemple nier que les problèmes existent, éviter les situations problématiques ou fuir la situation tout simplement, et les réponses dénotant l'attaque, par exemple blâmer les autres, se mettre en colère ou être trop exigeant. »

rapide pour avoir des résultats, des objectifs à mettre au dossier pis des choses à travailler avec le client ».

Les règles et les procédures standardisées. Les professionnels doivent respecter des échéances très rapprochées. Dans ces conditions, il peut être plus difficile de prendre le temps de faire une analyse des besoins dans laquelle la famille participe réellement, comme le raconte un intervenant :

« À un moment donné la mère se met à pleurer pendant le plan d'intervention. [L'intervenante] voulait faire son plan d'intervention, c'était tellement axé sur la tâche, ils ont tellement des pressions pour que les PI soient conformes. La mère se met à pleurer pis là elle dit « haaaaa » (soupir d'exaspération). Elle dit genre à la mère, pis j'étais assis là, pis elle dit genre à la mère, « ben là là, là à chaque fois que je te vois tu pleures là, moi je suis venue ici à matin pour faire mon plan d'intervention ». »

Un intervenant mentionne que « lorsque les parents collaborent », les échéances ne sont pas si difficiles à respecter. Ici, « collaborer » signifie surtout adopter une attitude qui ne ralentit pas la procédure en cours, qui ne nuit pas à l'atteinte de performances attendues des intervenants. D'une certaine façon, la tâche des intervenants et les critères d'évaluation tels que définis par leur employeur viennent parfois à primer, dans l'ordre des préoccupations, sur le dénouement de la situation comme telle.

L'implication d'autres organisations peut également rendre la démarche de PSI menée dans un cadre participatif plus complexe lorsque ces organisations « ne voient pas ça de la même façon. Si je pense aux écoles, les écoles à un moment donné ça crie pis ils veulent un résultat tout de suite (...) Ils agissent rapidement pour des retraits du jeune ... comment je pourrais dire euh... t'es acculé au pied du mur là, t'as pogné la limite de l'école donc on arrive avec cette approche là avec les écoles pis y piétinent là (rires) sont pas contents. »

Le travail en partenariat implique aussi que les intervenants remplissent des formulaires de référence standards dans lesquels ils doivent décrire la problématique et la raison de la demande. Il existe en fait un nombre impressionnant de formulaires auxquels les intervenants sont soumis pour « fonctionner » dans l'institution³⁵.

« pis je vais te dire même, tu parlais de processus, procédures, ben c'est rendu qu'on a des procédures, des processus pour à peu près toute fait que même les intervenants de se les approprier (...). Fait que t'sais que ce soit une référence à un organisme, ils ont chacun leurs procédures, des fois on a des personnes liaisons des fois on n'a pas, des fois il faut passer

³⁵ Par exemple : formulaire d'autorisation de transmission de l'information, demande de services d'hébergement, autorisation pour l'obtention ou la transmission de documents ou d'informations, accès au dossier d'un établissement, consultation au dossier d'un établissement, modèle de lettre à envoyer aux parents, mesures de protection immédiate, entente provisoire, entente sur des mesures volontaires, entente sur des mesures volontaires avec un seul parent, entente avant audition de non-présence des parties au tribunal pour les causes par voie accélérée.

par le CSSS fait que t'sais tout ça c'est beaucoup à s'approprier. T'sais ici si on veut avoir une table d'orientation admettons ben y'a toute une procédure à suivre des documents à remplir fait que t'sais toutes les tâches administratives qui viennent avec ça en fait beaucoup beaucoup là. »

Formations et documents remis à l'embauche des intervenants en CJ. Lors de leur embauche au CJ, tous les intervenants suivent un certain nombre de formations. Différents sujets y sont abordés comme la LPJ, le système *Projet intégration jeunesse* (PIJ) – un « dossier informatique » dans lequel les intervenants consignent toutes les informations sur la famille et le suivi de leurs interventions –, le témoignage en Cour, l'entrevue non suggestive, les PI-PSI. Plusieurs documents de référence leur sont également remis. Ces documents sont principalement centrés sur des savoirs de type technique, c'est-à-dire qu'ils présentent surtout aux intervenants les bonnes manières de réaliser certaines interventions. Leur contenu et leur forme (démarches à suivre étape par étape, formulaires prédéfinis à remplir) soutiennent principalement des interventions de type expert avec les familles. Voici quelques exemples :

- L'aide-mémoire PIJ contient des exemples comme *« Jeannot est un bébé, ses parents ont été signalés en 38 b)1 (négligence sur le plan physique, n'assure pas les soins) »*. Dans cet extrait, on indique que ce sont les parents de Jeannot qui ont été signalés. C'est pourtant en réalité l'enfant qu'on doit signaler à la direction de la protection de la jeunesse. La conception du parent responsable est donc transmise par ce document.
- Dans le guide pour la rédaction des suivis d'activités, on mentionne : *« Étant donné la grande quantité d'informations à consigner, il est primordial de s'en tenir à une synthèse claire des informations. Il est suggéré d'écrire sous forme de points plutôt que sous forme d'un récit et de limiter le recours aux citations là où il est pertinent. (...) On doit conserver ce qui est jugé « professionnellement utile » pour le suivi et ne pas consigner ce qui ne l'est pas. »* Ce genre d'affirmation guide l'écriture des notes de suivi des intervenants et les « entrevues » qu'ils feront avec les familles. Ils ne chercheront ainsi probablement pas à dépasser les motifs précis pour lesquels ils sont impliqués au moment des entretiens.
- Il existe un guide pour l'intervenant à l'évaluation-orientation et un pour l'intervenant à l'application des mesures. Dans le deuxième, on peut lire que *« l'intervention en application des mesures doit viser à corriger une situation qui compromet la sécurité et/ou le développement de l'enfant et à éviter qu'elle ne se reproduise (notre intervention doit donc être dirigée vers les motifs de protection qui se sont avérés fondés à l'étape évaluation-orientation). »* Ce genre de demande institutionnelle vient restreindre

l'intervention aux « symptômes » que représentent les motifs de signalement. Il devient donc difficile de considérer les causes plus larges pour travailler en amont.

- On retrouve également un document du PNF qui présente 1) les différentes caractéristiques du développement de l'enfant selon les sphères physique, cognitive, sociale, affective et psychosexuelle en fonction de différentes tranches d'âge et 2) les conséquences de la maltraitance sur chacune de ces sphères en fonction des mêmes catégories d'âge. Cela favorise une vision compartimentée du développement de l'enfant et des conclusions expéditives quant aux causes de certains « retards développementaux ».

La supervision des intervenants en CJ. Les intervenants qui entrent à l'emploi des Centres jeunesse sont en probation pendant six mois. Pendant cette période, un superviseur les accompagne de manière soutenue notamment pour s'assurer qu'ils seront en mesure de répondre aux attentes de l'établissement. Ils continuent ensuite d'être supervisés pour une période totale de cinq ans. Les superviseurs sont d'anciens intervenants ayant travaillé au sein de l'établissement. Ils veillent à offrir un encadrement à peu près équivalent à tous les intervenants en mettant sur pied des formations offertes en sous-groupe et en assurant un processus de supervision similaire.

« On veut aussi que les gens aient une pratique la plus uniforme possible aussi pis les superviseurs on se rencontre euh c'est à peu près aux six semaines que ça donne avec notre gestionnaire justement pour qu'on établisse nos bases. »

Cela leur permet notamment « d'être en accord avec toutes les exigences de l'établissement ».

Différentes modalités sont utilisées dans les supervisions : formations en sous-groupe (enseignement sur différentes thématiques), suivi des dossiers (p.ex. lecture des PI et des rapports, questionnements cliniques) et accompagnement sur le terrain (p.ex. à domicile ou à la cour). On peut remarquer une certaine similitude entre la manière dont les intervenants agissent avec les familles et la façon dont les superviseurs guident les intervenants. En effet, dans les deux cas, il y a une tendance à s'inspirer de l'approche expert. Premièrement, il y a beaucoup d'enseignements qui visent à montrer « comment faire » au moyen de procédures et de processus. Ces enseignements semblent nettement plus fréquents que les moments d'échange et de réflexion. Deuxièmement, les superviseurs mentionnent qu'ils jouent un important rôle de modèle pour les nouveaux intervenants. Ces derniers sont ainsi appelés à reproduire les mêmes interventions qui leur sont présentées comme étant celles qu'ils doivent adopter.

Troisièmement, on considère que le superviseur est en mesure de juger, avec son regard extérieur, de la qualité du travail accompli par l'intervenant.

« Comme moi dans mon rôle de superviseur il faut que je sois en mesure de, en parlant, en regardant en observant la personne de savoir ça ça va bien, mais ça c'est des zones défis pis il faut les travailler pis on met des objectifs dans une entente de supervision pour être en mesure de bien travailler ça »

Les superviseurs disent se positionner entre les gestionnaires et les intervenants, assurant la coordination entre les objectifs des uns et le travail des autres, comme en témoignent les trois extraits suivants :

« Des fois je me sens un peu comme l'expression être entre l'arbre et l'écorce. (...) Je peux aller t'sais je vais dire ben regarde tu veux-tu qu'on en parle ensemble avec ton gestionnaire tout ça. Mais je suis comme vraiment entre les deux. Fait que t'sais des fois j'ai le gestionnaire qui va me dire j'ai telle telle difficulté, t'sais je constate telle difficulté de l'intervenant pis j'aimerais ça que tu l'aides.»

« Fait que t'sais moi j'aide les gestionnaires des fois à atteindre leurs objectifs quand j'aide un intervenant à gérer son temps, ben ça aide le gestionnaire à peut-être que les plans d'intervention, les révisions, tout ça ça soit à jour t'sais ou euh, ou que les dates d'entrée des décisions d'évaluation soient plus rapides parce que j'aide l'intervenant à mieux gérer son temps fait que t'sais ça s'emboîte toute un peu. »

« Des fois c'est le gestionnaire qui va faire des rappels de pas oublier telle telle chose. Fait que moi je reviens avec ça, t'as pas oublié telle affaire d'en tenir compte fait que ça fait des rappels tout le temps. Ah tel dossier t'as pas fait telle chose, oublie pas faut que tu le fasses y'a eu un rappel par [le gestionnaire] par exemple quelque chose comme ça. Fait que on est là vraiment pour beaucoup de t'sais pour rappeler pour encadrer beaucoup la pratique là finalement professionnelle et tout ça. »

Ils se retrouvent ainsi à faire le relais entre les gestionnaires (qui s'attendent à certains résultats) et les intervenants (qui doivent répondre aux attentes de l'institution). Leur rôle implicite revient à s'assurer que les intervenants font ce qu'ils doivent faire : *« on devient les yeux un peu pis les oreilles des gestionnaires »*. Dans les textes de référence pour la supervision, on retrouve plusieurs documents du PNF traitant des rôles et fonctions des superviseurs.

« Le superviseur vérifie périodiquement avec le supervisé si sa compréhension du succès ou de l'imputabilité est en lien avec les attentes de l'organisation ; le superviseur rappelle au supervisé la nature cruciale de son travail pour l'organisation ; Le superviseur examine avec le supervisé, lors des rencontres de supervision, les attentes de performance (niveau de responsabilité, degré d'autorité et d'autonomie et relations) afin d'identifier les standards de performance requis pour atteindre les objectifs de l'unité ; le superviseur, en supervision, identifie et renforce le cheminement vers des résultats désirés, fournit du renforcement positif et forme l'employé dans les nouveaux secteurs et/ou secteurs où il a des difficultés. Le plan d'action pour l'amélioration de la performance (plan de développement des

compétences) est vérifié et mis à jour par l'analyse de nouvelles données, sur une base régulière tout au long de l'année. »

La plupart de ces documents ont un ton résolument managérial, rappelant la gestion des entreprises. On retrouve notamment une grille « indicateurs de développement » pour les intervenants et un guide pour analyser leur performance. Donc, même si les superviseurs, contrairement aux gestionnaires, n'ont pas un rôle de gestion et de reddition de compte, ils participent quand même fortement à assurer le « rendement » des intervenants.

Les superviseurs rencontrés mentionnent qu'ils visent l'autonomie des intervenants. Dans le contexte, être autonome signifie surtout adopter les pratiques attendues sans qu'on ait à rappeler ce qui devrait être fait. Le rôle attribué aux superviseurs permet ainsi difficilement de travailler véritablement sur l'autonomie professionnelle des intervenants. Ce type de relation superviseur-intervenant incite peu à la réflexion sur les pratiques et ne « reconnaît pas au professionnel l'autonomie d'exercice de son jugement dans sa relation » (Legault, 1999, p. 26) avec les familles qu'il accompagne.

Cette forme de supervision se rapproche de ce Lacharité et al. (2005) appellent des pratiques d'inspection.

L'objectif de ces pratiques est de surveiller et de contrôler les actions que posent les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions. Elles ont principalement une visée normalisatrice et uniformisante et reposent la plupart du temps sur une relation hiérarchique avec une autre personne ayant un pouvoir de juger du bien-fondé, de la pertinence et de la qualité des actions du professionnel.(...) Il faut noter que ces pratiques d'inspection sont parfois qualifiées de supervisions. (...) La finalité des pratiques d'inspection est la gestion des pratiques professionnelles plutôt que le développement de celles-ci. (pp.63-63).

Il existe également une forme de « supervision informelle » entre les intervenants qui s'inscrit tout autant dans ce type de pratique. Il s'agit, pour les anciens intervenants, de léguer certaines connaissances et manières de faire aux nouveaux intervenants en les accompagnant sur le terrain. Notons que la transmission des savoirs et pratiques entre professionnels ayant différentes expériences est évidemment essentielle. Cependant, dans le contexte des CJ, elle semble souvent être confinée à ses aspects plus techniques, au détriment de l'échange et de la réflexivité qui devraient les accompagner dans les activités de supervision.

Le monitoring par les gestionnaires. D'après un document du CJ, le gestionnaire « oriente l'intervenant dans les attentes de l'établissement et s'assure que les décisions soient conformes aux orientations légales et cliniques ». Il s'occupe notamment des tâches administratives (p.ex. assignation de dossiers), de la reddition de compte et il s'assure que les

intervenants respectent les échéances (remise de rapport et de PI). Le système PIJ permet au gestionnaire de vérifier si les dossiers sont à jour. Les intervenants y consignent notamment les informations personnelles sur la famille, les mesures judiciaires ou volontaires, le suivi des activités (p.ex. rencontre à domicile et au bureau, appel téléphonique), les rapports et les PI. Voici la définition du système PIJ que l'on retrouve sur le site du ministère de la Santé et des Services Sociaux :

« Il contient l'ensemble de l'information disponible sur l'enfant et ses parents pour que tous les intervenants (travailleurs sociaux, éducateurs, etc.) et les gestionnaires aient accès, en tout temps, à des données fiables. Ils peuvent ainsi consulter rapidement le portrait détaillé des services utilisés par les jeunes et des mesures utilisées pour eux, qu'ils soient en processus d'adoption, en besoin de protection ou jeunes contrevenants. »

Le gestionnaire est également celui qui entérine les décisions. Les intervenants disent à ce titre qu'il a beaucoup de pouvoir : il peut par exemple changer complètement la décision prise par un intervenant et un superviseur.

« On arrive, moi pis une fille ici, on arrive à une conclusion, on a la même vision, mais le chef de service il retourne ça de bord. (...) On a arrangé un placement pis le chef de service voulait quasiment fermer le dossier ! »

En somme, ces textes, de par leur contenu et la manière dont ils participent à l'organisation des services, favorisent la consolidation d'une approche expert tout au long du processus d'intervention. Ce faisant, ils régulent les rapports entre les intervenants et les familles de manière à ce que le point de vue de ces dernières soit, comme nous le verrons, régulièrement exclu au cours de leurs interactions.

Description des relations sociales impliquées dans l'exclusion du point de vue des familles. Dans cette partie, je dépeindrai la trajectoire suivie par les familles en protection de la jeunesse en rendant explicite la manière dont leur perspective est peu considérée pendant toute la durée du processus. Je montrerai également la façon dont les différents intervenants dans l'institution viennent à objectiver les familles en transformant leur récit en catégories institutionnelles. Cette organisation sociale sera illustrée au moyen d'une cartographie.

Une famille entre en contact avec l'institution de la protection de la jeunesse par le biais d'un signalement. À ce moment, l'intervenant qui reçoit le signalement se prononce sur son fondement en fonction des faits rapportés par le signalant. Il est bien connu par les professionnels qui sont appelés à signaler qu'il y a un langage particulier à adopter si on désire que le signalement soit retenu (p.ex. certains mots sont à privilégier, on doit parler de certains

faits et mettre l'accent sur la sécurité compromise de l'enfant). Ainsi, déjà à cette étape, il y a un rétrécissement de l'expérience vécue par les familles, puisque l'histoire rapportée doit d'abord être significative pour l'institution.

Une fois le signalement retenu, le dossier de la famille entre dans l'étape appelée évaluation/orientation. L'évaluation doit permettre de déterminer si les faits signalés sont fondés. À ce moment, la participation des parents se limite à répondre aux questions des intervenants à propos d'éléments qui leur semblent pertinents. Les intervenants se basent sur leur expérience, sur l'expérience de leurs collègues (puisqu'ils s'accompagnent entre eux) et parfois sur certaines grilles d'observation et de facteurs de risque pour déterminer ce qu'ils doivent observer. Par exemple, ils vont évaluer :

« les lieux physiques, est-ce que la mère se lève le matin pour envoyer ses enfants à l'école, y'ont tu des lunchs, sont-tu habillés selon la saison, la mère vas-tu aux rendez-vous, est tu capable d'aller aux rendez-vous, est tu capable de répondre aux besoins, ils mangent tu trois repas par jour, est-ce qu'il y a du va et vient dans la maison ? Qui est là ? J'ai besoin d'avoir les dates de naissance, elle me la donne pas, elle a tant de temps pour me la donner sinon je peux prendre une mesure si y'a un nouveau conjoint par exemple pis elle refuse de me la donner parce que ça peut être un abuseur sexuel (...) y'as-tu de la consommation, on va explorer ça aussi. Y'as-tu un joint qui traîne dans le cendrier, y'as-tu euh des draps sur le lit, si y'a pas de drap sur le lit on va intervenir là-dessus comme, il faut qu'il y ait un drap sur le lit t'sais. »

Ainsi, comme discuté plus haut, le portrait de la famille est construit à partir d'une perspective qui ne tient pas compte de celle des parents.

Suite à l'évaluation/orientation, des rapports d'évaluation et d'orientation sont produits à partir de canevas préétablis. Les intervenants doivent y consigner leur évaluation de la situation et les recommandations qu'ils font pour cette famille (p.ex. retrait de l'enfant de son milieu familial, prescription de cours d'habiletés parentales). Un peu avant les représentations en cour, les avocats et le juge lisent ces rapports pour avoir une idée de la situation familiale. La cause est entendue à la Chambre de la jeunesse et le juge produit une ordonnance s'il considère que la protection de la jeunesse doit rester impliquée dans la vie de l'enfant.

Il y a ensuite un transfert du secteur de l'évaluation/orientation à celui de l'application des mesures. Le nouvel intervenant de l'application des mesures prend connaissance des rapports et de l'ordonnance produits au préalable. À partir de ce moment, il a 30 jours pour rédiger son PI. Comme le délai est serré, l'intervenant n'a pas toujours le temps de rencontrer amplement la famille avant de rédiger le PI. Les rapports antérieurs apparaissent alors suffisants à sa préparation :

« Dans certaines situations y'a des intervenants par exemple qui vont arriver à l'application des mesures qui vont dire « ben là c'est parce que je veux me faire une tête euh pour

comprendre la famille », mais non t'as toute là t'as un rapport d'orientation qui part des besoins des parents, fait que tu peux partir avec ça ».

Les familles qui participent au programme d'intervention en négligence sont ensuite invitées à participer à une rencontre de PSI. Les pratiques dominantes observables dans les rencontres de PSI ont déjà été décrites plus haut. Nous pouvons retenir que malgré le fait que la rencontre de PSI se veut un endroit et un moment pendant lequel les familles devraient pouvoir s'exprimer davantage, on remarque que leur participation est peu recherchée, tant dans la définition de la situation que dans le choix des actions à mettre en place.

Après cette rencontre, l'intervenant responsable produit un PI qu'il remet aux parents. Comme ces derniers ont peu participé à la définition de leur situation et qu'ils ne se sont pas vraiment prononcés sur les interventions à mettre en place, ils ont rarement une prise importante sur le déroulement des actions qui suivent. En effet, les problèmes sont souvent définis par les intervenants de manière à ce qu'eux seuls aient la clé de la solution. L'intervenant responsable réfère ensuite la famille aux organisations partenaires (p.ex. CSSS, organismes communautaires, milieu scolaire) au moyen de formulaires dans lesquels il doit décrire la raison de la référence.

Lorsque vient le temps de faire la révision du PI, l'intervenant responsable contacte les partenaires qui lui font part de leurs perceptions sur l'évolution de la famille au moyen de bilans oraux ou écrits. Il juge du progrès de la famille à partir de ces informations et de ce qui était inscrit dans le PI.

Finalement, à quelques semaines de la fin de l'ordonnance, l'intervenant responsable écrit un rapport de révision qui sera lu par le réviseur, qui est réputé neutre et objectif au regard de la procédure³⁶. Il peut arriver que le réviseur demande une révision « interactive », c'est-à-dire en présence de la famille, mais généralement, il rend sa décision (p.ex. mettre fin à l'intervention de la DPJ, proposer de nouvelles mesures au tribunal) après avoir lu les recommandations de l'intervenant à l'application des mesures.

³⁶ Tel qu'écrit dans un document interne : « le réviseur est un membre du personnel rattaché au DPJ. Il assure une fonction décisionnelle pour laquelle il représente le DPJ en ce qui a trait au maintien, à la modification ou à la fin des mesures d'un enfant visé par une entente volontaire ou une ordonnance judiciaire en vertu de la LPJ, ainsi que dans certaines situations de la LSSSS. Il assure la cohérence décisionnelle et la continuité du processus clinique lors d'événements majeurs nécessitant sa prise de décision. Dans le tourbillon des événements familiaux, il s'appuie sur les balises légales d'un jugement, d'une ordonnance émise par un tribunal de la jeunesse ou sur les engagements pris lors d'une entente volontaire pour prendre une décision. »

Il est possible de remarquer que plusieurs personnes dans cette organisation se font une image de la famille et prennent des décisions à partir de faits objectivés consignés dans des documents écrits (rapports, PI) sans jamais entendre ouvertement les enfants et les parents à propos de leur situation. Cela rejoint les propos de McCoy (2008) : « Individuals may work solely within the virtual world of texts, interpreting and making decisions about other individuals and situations on the basis of their textual presence » (p.708). En plus des personnes mentionnées précédemment, le superviseur, qui dirige et conseille l'intervenant sur la base des rapports et PI qu'il a produits, et le gestionnaire, qui approuve les recommandations de l'intervenant en fonction d'un rapport, s'inscrivent aussi dans ces relations. Tous ces professionnels participent à écrire l'histoire de ces familles, alors que les parents et les enfants demeurent de simples personnages à qui on ne reconnaît pas la compétence d'auteurs (Lacharité, 2009). Or, la manière dont un rapport est écrit influence considérablement le déroulement de l'intervention, comme le mentionne ces deux intervenants :

« Dans le fond c'est nous qu'on guide comment ils sont perçus dans la manière qu'on documente notre rapport c'est ça qui va guider notre approche parce que si on marque quelque chose que le parent voit comme quelque chose de... un jugement oui ben ça peut teinter pis donner de la difficulté à travailler avec ce monde-là. »

« Quand vous allez au tribunal là, des fois [les intervenants] sont pas contents parce que les juges vont par exemple prendre telle décision, mais c'est important que tu l'inscrives dans ton rapport pourquoi que ça ne devrait pas être un placement en famille d'accueil. Pourquoi il faut que le juge comprenne ça pour lui c'était pas assez

La figure qui suit, en plus d'illustrer le cheminement (du dossier) des familles dans l'institution, montre également la présence des activités de gestion et de standardisation des pratiques qui précèdent l'expérience locale de l'intervention auprès des familles. Ces activités extra-locales, qui ne sont pas directement visibles dans le quotidien, ont pourtant une influence importante sur la pratique des intervenants qui se retrouvent à appliquer, peu importe leurs intentions, des interventions de type médical. Dans la figure, les textes sont représentés par des rectangles et les moments de travail par des ellipses. Les ellipses rouges indiquent les moments pendant lesquels les familles sont présentes. On voit aisément que leur présence se fait rare dans tout le processus d'intervention.

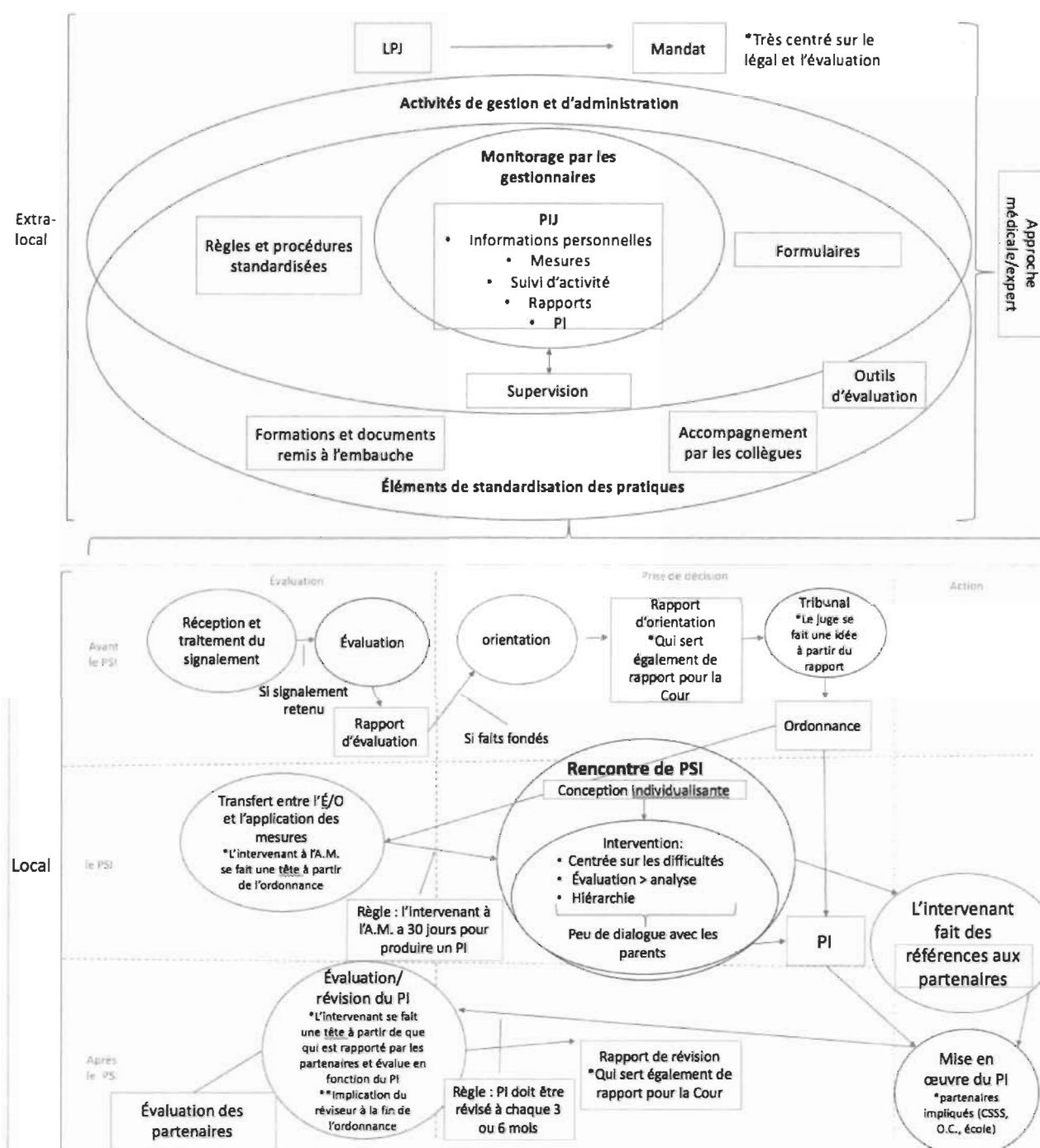


Figure 1 : L'organisation sociale des pratiques en protection de la jeunesse

Les activités extra-locales qui régulent l'expérience locale laissent peu de latitude aux intervenants dans le choix des pratiques à mettre en place. En effet, ceux-ci ne semblent pas disposer de suffisamment de pouvoir et d'autonomie pour implanter une approche participative. Les intervenants tentent en fait d'insérer des pratiques dialogiques dans un système qui a été

créé sur la base d'une vision individualisante de la négligence et qui favorise conséquemment des pratiques prescriptives. L'expérience locale de ces intervenants est composée de différents obstacles qu'ils disent rencontrer au quotidien : charge de travail trop lourde, double mandat, manque de temps, etc. L'exploration des activités extra-locales qui sous-tendent et coordonnent ces expériences permettent de situer dans une perspective plus large ces difficultés à implanter une approche participative dans les pratiques quotidiennes. Ainsi, par-delà les manifestations locales que sont le manque de temps, la quantité de travail et les tâches administratives, c'est la conjugaison de l'ensemble des activités auxquelles sont conviées au quotidien les intervenants, les superviseurs et les gestionnaires qui rendent difficile la considération de la perspective des familles : répondre d'abord à un mandat légal, remplir des rapports et des outils prédéfinis, organiser son travail en fonction de standards de performance définis dans une perspective managériale, respecter des délais serrés pour rendre une décision ou un PI, remplir des tonnes de formulaires et rendre des comptes à propos de toutes leurs activités. Ces activités sont pour une bonne part incompatibles avec une approche participative, qui demande notamment de prendre le temps de comprendre la situation familiale. Comme je l'ai évoqué plus tôt, la présence des approches expert et participative provoque inévitablement des tensions. Les intervenants se retrouvent à la croisée de deux approches qui vont dans des directions opposées : une approche qui encourage une relation plus égalitaire avec les familles, en ce sens que les points de vue ne sont pas discriminés en fonction de la personne qui les énonce ; et une approche qui incite à prendre en charge d'abord les familles, mais également les intervenants et les superviseurs (et probablement les gestionnaires, si on considère qu'ils ont eux aussi des comptes à rendre à d'autres personnes qui occupent un poste hiérarchiquement plus élevé). Un changement d'approche demanderait ainsi, sur le plan de la hiérarchie de l'organisation, la translation de plusieurs acteurs impliqués dans l'intervention en protection de la jeunesse comme l'illustre la figure 2.

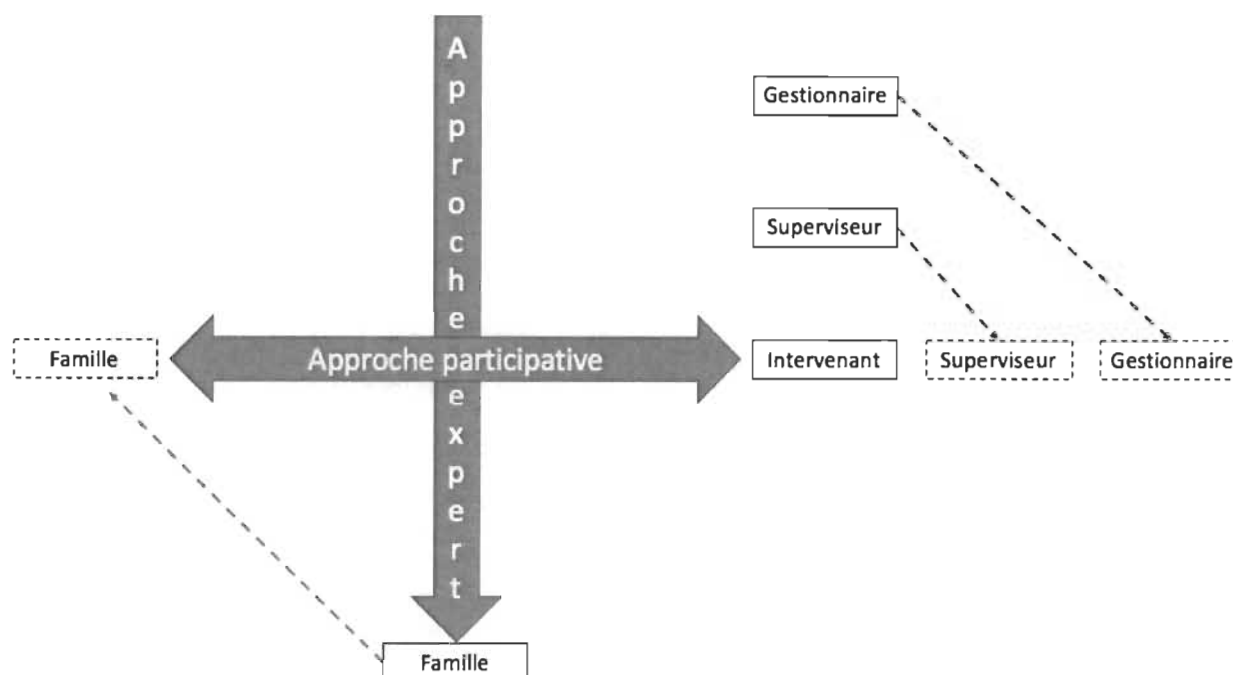


Figure 2 : Des intervenants qui se retrouvent à la croisée de deux approches

Certains intervenants essaient de contourner les obstacles qu'ils ont énoncés pour se rapprocher d'une pratique participative : par exemple, un intervenant mentionnait qu'il mettrait beaucoup d'informations dans la section « forces » de son rapport ; un autre allait demander la permission à son gestionnaire pour prendre plus de 30 jours pour rédiger un PI efficace ; enfin, un intervenant s'imposait en rencontre de PSI pour rappeler à l'animateur qu'il est important de sonder l'opinion du parent sur une question. Ces formes de résistances se retrouvent toutefois en compétition avec des pratiques de prise en charge largement supportées par l'organisation.

Même s'il est difficile, dans ce contexte, d'implanter des pratiques inspirées de l'approche participative, il serait faux de penser que l'introduction de ce paradigme dans l'institution de la protection de la jeunesse n'a produit aucune avancée. En effet, il permet maintenant la tenue de plus en plus fréquente de rencontres de PSI et la conscientisation de plusieurs intervenants face à l'importance de prendre en compte le point de vue des enfants et des parents. J'ai d'ailleurs décrit plus haut les tentatives qu'ils faisaient pour valoriser cette approche. Ainsi, il faut retenir que ce n'est pas en raison d'un manque d'intérêt de la part des intervenants que l'approche participative est difficile à mettre en place, mais davantage à cause des relations de régulation qui existent par le biais de nombreux textes.

Discussion

Dans cet article, j'ai démontré que, malgré l'introduction d'un paradigme participatif, une vision individualisante de la négligence et des pratiques inspirées du modèle médical demeurent dominantes parmi les manières de concevoir et de traiter la négligence. Ce rapport d'aide – dans lequel le professionnel attribue la responsabilité d'un problème à la personne, mais se voit responsable de la solution – est appelé *enlightenment model* par Brickman, Rabinowitz, Karuza, Coates, Cohn et Kidder (1982) (traduit par *guidance directe* par Lacharité (2009)). Dans ce type de relation, l'intervenant voit la personne comme étant coupable de sa situation et il s'attend à ce qu'elle se conforme à l'intervention qu'il propose. Cette représentation, nous l'avons vu, est soutenue par des textes qui transportent et reproduisent cette idéologie sur différents sites. Ainsi, les mêmes expériences locales – se sentir exclu de l'intervention pour les parents, avoir de la difficulté à considérer le point de vue des familles pour l'intervenant – se reproduisent translocalement et transtemporellement.

J'ai également montré de quelle manière l'exclusion de la perspective des parents et des enfants est soutenue par des activités de gestion et de standardisation des pratiques qui ne sont pas directement visibles pour les personnes impliquées, puisqu'elles se situent souvent à l'extérieur et en amont de leur expérience quotidienne. Ces activités obligent les intervenants à produire un portrait objectivé des enfants et des parents, ce qui les éloigne passablement du vécu subjectif des familles. Ces composantes extra-locales ont un impact considérable sur les pratiques, puisqu'elles rendent difficile, du côté intervenants, l'adoption d'une démarche permettant de considérer la négligence dans une perspective écosystémique – c'est-à-dire en prenant en compte les contextes (socioéconomique, politique, culturel, institutionnel, etc.) qui participent à sa production – et de s'intéresser aux manières dont les enfants et les parents vivent et conçoivent leur situation.

La manière dominante de concevoir la négligence et l'intervention en protection de la jeunesse s'inscrit dans les grandes tendances qui s'observent dans le traitement des problèmes sociaux des sociétés occidentales (Gingras & Lacharité, 2009). Les interventions traditionnelles participent au maintien de l'ordre social, puisqu'elles visent à ce que les personnes adoptent les conduites attendues (Cornu, 2009). Ainsi, de manière générale, lorsqu'une difficulté survient,

il convient de rencontrer un spécialiste qui traitera le problème. Au fil d'une démarche diagnostique, ce dernier déterminera les causes du déséquilibre, prescrira ce qui est nécessaire au rétablissement de la personne, évaluera les améliorations en fonction des attentes légitimes : en effet, il sait ce qui est normal sur le plan du bien-être et des comportements, il sait quoi faire si un obstacle survient et restreint, voire bloque, un développement (Gingras & Lacharité, 2009, p.136).

Les normes sur lesquelles repose l'intervention (p.ex. celles qui dictent comment un parent devrait s'occuper de son enfant) sont rarement remises en question au sein de l'institution. Bien que plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les normes sont en fait des constructions sociales qui n'ont rien d'objectif (Cornu, 2009 ; Dantier, 2011 ; Demeulenaere, 2003 ; Gingras & Lacharité, 2009 ; Mayer & Laforest, 1990 ; Walsh, 2003), il semble qu'en protection de la jeunesse, elles sont rarement mises en perspective. Elles sont vues comme des barèmes objectifs pour évaluer les conduites et les performances acceptables, et sur la base desquels il faut s'appuyer pour évaluer une situation et pour mettre en place des interventions (Lacharité, 2015b). Ces normes font l'objet d'un consensus chez la plupart des professionnels avec qui un enfant et sa famille entreront en relation dans le cadre de services d'intervention (services sociaux, éducation, santé, etc.).

Professionals who work with children, such as teachers, doctors and counsellors, generally agree about how children should be raised. (...) Because these guidelines are so generally accepted, and because they focus on a set of practices concerning how parents should raise children, they form a *dominant set of cultural repertoires* about how children should be raised. (Lareau, 2003, p.4)

Le fonctionnement même des services sociaux, développé sur le modèle des grandes administrations centralisées, a un impact considérable sur la généralisation de ce type de pratiques d'intervention. Les travaux de Hegar et Hunzeker (1988) soulignent à ce titre l'impact des caractéristiques bureaucratiques de l'institution de la protection de la jeunesse sur le type d'interventions qui y ont cours. Les intervenants doivent se soumettre à des lignes directrices rigides et aux décisions prises par les personnes qui sont en position d'autorité. Les institutions bureaucratisées ont aussi précisément pour but de répondre de manière standardisée à un « problème ». C'est sous l'angle du traitement rationnel d'une problématique qu'est envisagée, du point de vue de l'organisation, l'intervention auprès des individus présentant des conditions ou des conduites anormales (Streeck & Thelon, 2005).

Dans ce type d'organisation, le raisonnement technique est préféré au jugement professionnel (Legault, 1999). En effet, on demande surtout aux intervenants d'exécuter certaines routines (p.ex. suivre les étapes pour l'évaluation d'un signalement, remplir les suivis d'activités et les rapports comme indiqué). Ils sont peu encouragés à utiliser de manière autonome leurs connaissances, compétences et jugement (Campbell & Gregor, 2002 ; Cornu, 2009 ; Groulx, 1998 ; Parazelli, 2004). Lacharité (2009) mentionne que les décisions et actions mises en place par les intervenants sont facilement prévisibles lorsqu'ils suivent la logique institutionnelle. Cette régularité dans les actions posées est sans aucun doute favorisée dans la

logique d'une grande organisation comme la protection de la jeunesse. Les pratiques plus souples ou réflexives sont considérées avec méfiance, puisqu'elles échappent au contrôle assuré par les procédures. Elles semblent imprévisibles ou risquées.

Les intervenants disposent donc de peu d'autonomie et de pouvoir d'agir, puisqu'on leur demande principalement d'appliquer les décisions prises plus haut, en dehors et en amont du contexte immédiat d'intervention (Parada, 2004). « La rationalité technique, [préférée dans les organisations bureaucratiques], conduit à uniformiser les pratiques et à définir, à la limite, les gestes que doit poser un professionnel dans chaque cas » (Legault, 1999, p.60). Plusieurs pratiques courantes au sein de l'institution de la protection de la jeunesse montrent que c'est d'abord l'application méthodique des consignes et procédures qui est attendue des intervenants:

- Il n'y a pas de formation spécifique requise pour travailler en CJ. Tous les intervenants sont engagés comme agents de relations humaines (ARH). Peu importe la formation sur la base de laquelle ils ont été embauchés (baccalauréat en travail social, psychoéducation, criminologie, psychologie), ils auront à faire le même type de travail. *«Je supervise dans le fond des gens, des psychoéducateurs, des criminologues pis des travailleurs sociaux, (...) j'essaie pas de leur montrer à faire bien leur travail de travailleurs sociaux par exemple parce que c'est pas tous des travailleurs sociaux, fait que en fait je les supervise justement au niveau des processus, procédures de la loi, c'est quoi qui est attendu ici en terme d'exigences pour l'établissement. »*
- On semble peu s'inquiéter du départ d'un intervenant, puisqu'on pourra le remplacer par un autre intervenant de qui on s'attendra qu'il fasse exactement le même travail. Les arrêts de travail pour cause d'épuisement professionnel, notamment, sont abordés comme quelque chose de banal. *« Faire des suivis d'activités pour moi oui c'est administratif, mais en même temps c'est totalement nécessaire, pour qu'on sache ben toi si tu pars demain matin, faut qu'on sache ou que t'es rendu ».* Cette manière de considérer l'intervention, qui doit pouvoir être reprise par n'importe qui là où elle a été laissée, réduit évidemment considérablement l'autonomie des professionnels.
- Le système de soutien à la pratique (SSP) occupe une place importante dans l'évaluation des situations. Il s'agit d'un outil informatisé qui produit un rapport indiquant si la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis. L'intervenant y entre les données en cochant des réponses prédéfinies dans un questionnaire, le système les analyse et rend une décision. SSP doit obligatoirement être utilisé par les intervenants à l'évaluation/orientation. Si les résultats que le système produit ne correspondent pas à

leur évaluation de la situation, ils doivent aller défendre leur position à leur gestionnaire. Ainsi, la décision produite par l'outil subordonne d'emblée le jugement de l'intervenant.

- La supervision, nous l'avons vu, permet surtout de communiquer les attentes, normes et procédures de l'établissement et de s'assurer qu'elles soient respectées. Ceci encourage, encore une fois, l'application technique d'interventions standardisées.

On remarque qu'à l'intérieur de l'institution, les intervenants sont rarement « conviés à participer à des pratiques réflexives à propos de leurs pratiques professionnelles » (Lacharité et al., 2005, p.64). Contrairement aux pratiques visant l'apprentissage d'une mécanique d'intervention, « l'objectif de ces pratiques n'est pas d'imposer de l'information au professionnel (...). L'objectif visé est plutôt de créer des espaces de partage d'information à propos de l'expérience vécue » (Lacharité et al., 2005, pp.64-65). Comme ces espaces de réflexion se font rares dans l'institution, les intervenants ont peu la chance de construire et de questionner leur posture et de réfléchir au paradigme³⁷ qui guide leur intervention. Ainsi, même si, comme dans le cas de l'approche participative, un nouveau vocabulaire est adopté, on voit peu de changement dans les pratiques, puisque, on peut le supposer, le paradigme de base n'est pas remis en question (Bourgeault, 2003 ; Lacharité, 2015b ; Lemay, 2009). Il en découle une application plutôt technique de quelques principes (p.ex. faire « participer » le parent, relever ses forces). Cette utilisation ponctuelle des concepts n'est pas toujours solidement supportée par un édifice de croyances ou de convictions (p.ex. la participation des parents est essentielle pour l'intervention, les familles ont les capacités de réfléchir à propos de leur situation) que l'on se serait approprié par la réflexion sur nos pratiques d'intervention.

L'approche expert est ancrée depuis longtemps dans l'institution de la protection de la jeunesse. L'organisation sociale de cette institution supporte de différentes manières complémentaires l'utilisation de cette approche (p.ex. les outils normatifs sont beaucoup plus présents et accessibles que des « outils » qui soutiennent une intervention participative). Plusieurs intervenants que j'ai rencontrés manifestaient tout de même des attitudes d'ouverture et considéraient l'influence du contexte socioculturelle sur la vie des familles. Un d'entre eux mentionnait d'ailleurs que ce sont certaines expériences de vie qui l'ont amené à regarder différemment les situations auxquelles il était confronté au quotidien. Autrement dit, ces expériences lui ont permis d'avoir une réflexion paradigmatique. Voici ce qu'il raconte :

³⁷ Un *paradigme* renvoie à une « vision du monde », à une manière d'appréhender ou de percevoir un univers et de comprendre les problèmes (Do, 2003).

C'est une réflexion philosophique, éthique personnelle que j'ai eu tout le temps que j'ai travaillé dans la rue en ce sens de dire pourquoi est-ce que je dirais que mon style de vie est meilleur que le leur. Alors ça c'est quelque chose que je porte toujours dans mon intervention : qu'est-ce qui me permet de dire que ma façon est mieux que la leur ? Moi j'ai mes peines, j'ai mes problèmes, j'ai mes stress, j'ai mes... eux ils ont fait des choix, mais qui va juger que parce que tu vis dans la rue parce que tu consommes de la drogue parce que, parce que, parce que c'est moins bon. Fait que moi j'ai de la misère avec ce jugement de valeur là et j'essaye de m'en souvenir. Des fois je suis prise par le mandat institutionnel aussi, mais parce qu'il y a toute toute le défi, le débat éthique sur les droits des enfants versus les droits des parents. Tant que t'as pas d'enfant t'as le droit d'avoir des enfants même si tu es toxicomane comme femme t'sais peu importe ta vie t'as le droit d'avoir des enfants, mais le jour où tu as eu tes enfants t'as pu le droit d'être parent avec ton enfant à ta manière. T'as pas le droit d'être une mère toxicomane. T'as l'droit d'être une femme toxicomane qui veut des enfants, mais t'as pas l'droit d'être une mère toxicomane. Fait que ça c'est un enjeu qui est toujours présent de dire OK, jusqu'à quel point, chacun a sa trajectoire de vie t'sais, jusqu'à quel point on pense que là parce que on va faire un PSI on va changer la vie de tout en tout des valeurs pis du passé de cette personne-là t'sais.

Il semble que pour favoriser une pratique qui tient compte du point de vue des parents, il est d'abord nécessaire de permettre aux intervenants de se questionner sur leur conception des familles et sur leur vision de la négligence et de l'intervention. En rendant visibles les mécanismes de régulation qui structurent l'intervention en protection de la jeunesse, cette étude souhaite contribuer à ce que les intervenants en prennent conscience et soient plus sensibles à l'influence qu'ils ont sur leur pratique. J'insiste également sur la nécessité de mettre en place des espaces de réflexion qui permettent aux intervenants d'observer leurs interventions avec les familles et de questionner l'effet de ces interventions sur les enfants et les parents, pour rompre le cercle de l'application de routines d'intervention.

As social workers our task must be to see beyond the text by rupturing the universal horizon of theory. We must be committed to dialogue, exploration, and open face-to-face argument with our clients. Ours must be a fundamental loyalty to lived experience, local words, and situated needs. We must acknowledge our situated being, our embodied commitment, and the complexity of face-to-face struggles, against the force of erasure, alienation, and abstraction. (DeMontigny, 2003, p.44)

En somme, pour que les intervenants puissent reconnaître l'apport des familles dans la construction de savoirs collectifs sur les situations de négligence, ils doivent notamment avoir l'occasion de réfléchir eux-mêmes, au quotidien et de manière continue, à leurs propres pratiques et habitudes d'intervention.

Références

- Beaudoin, A., Brosseau, M., Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Simard, M., Turcotte, D., ... Guillot-Lemelin, L. (2005). *L'intervention de soutien des services psychosociaux pour les parents qui vivent des situations difficiles*. Québec : Centre de recherche JEFAR, Université Laval.
- Bérubé, A., Lafantaisie, V., Coutu, S., Dubeau, D., Caron, J., Couvillon, L., & Lacharité, C. (2015). Les défis d'une approche participative pour l'animation de groupe de parents en situation de négligence. Dans G. Paquette, C. Plourde, & K. Gagné (Éds.). *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation*. (pp. 175-188). Montréal : Béliveau éditeur.
- Brickman, P., Rabinowitz, V. C., Karuza, J., Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982). Models of helping and coping. *American psychologist*, 37(4), 368-384.
- Borkman, T. (1976). Experiential knowledge: A new concept for the analysis of self-help groups. *The Social Service Review*, 445-456.
- Bourgeault, G. (2003). L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation: Peut-il en être autrement? À quelles conditions?. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 92-105.
- Campbell, M. & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations : A primer in doing institutional ethnography*. Walnut Creek, CA : Altamira.
- Cislaru, G., Pugnière-Saavedra, F., & Sitri, F. (2008). *Analyse de discours et demande sociale : le cas des écrits de signalement*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2(39), 29-44.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. London : Sage publications.
- Dantier, B. (2011). *Statistique, moyenne, norme et anormalité : Georges Canguilhem, le normal et le pathologique*. Récupéré le 13 octobre 2012 de http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/canguilhem_georges/normal_et_pathologique/Canguilhem_normal_et_pathologique.pdf
- Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales : entre accords et désaccords*. Paris : Presses universitaires de France.
- DeMontigny, G. (2003). Textual regulation of child welfare : a critique of the Ontario Risk Assessment Model. *Canadian Review of social policy*, 52, 33-50.
- Devault, M.L. (2006). What is institutional ethnography? *Social problems*, 53, 294-298.
- Deveau, J.L. (2009). Examining the institutional ethnographer's toolkit. *Socialist studies*, 4(2), 1-19.

- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage: une recherche collaborative* (Thèse de doctorat inédite) Université Laval, Québec, Canada.
- Dorvil, H. & Mayer, R. (2011). Problèmes sociaux : définitions et dimensions. Dans H. Dorvil et R. Mayer (Éds.) *Problèmes sociaux Tome 1 : Théories et méthodologies* (pp. 1-13). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Firestone, G. (2009). Empowering parents in child protection médiation : challenges and opportunities. *Family court review*, 47(1), 98-115.
- Gingras, M-A. & Lacharité, C. (2009). Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (Éds). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Montréal : Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & A.P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative : Diversité des champs de pratiques au Québec*. (pp. 1-46) Montréal : Gaétan Morin.
- Haesevoets, Y.-H. (2003). La souffrance des familles maltraitantes à l'épreuve de l'intervention : vers une éthique de l'intervention médico-psycho-sociale. *L'évolution psychiatrique*, 68, 509-529.
- Hegar, R.L. & Hunzeker, J.M. (1988). Moving toward empowerment-based practice in public child welfare. *Social work*, 33(6), 499-502.
- Holcomb-McCoy, C & Bryan, J. (2010). Advocacy and empowerment in parent consultation : implications for theory and practice. *Journal of counseling & development*, 88, 259-268.
- Lacharité, C. (à paraître). L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions. *Les cahiers du CEIDEF*.
- Lacharité, C. (2015a). Les familles et la vulnérabilité : captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (Éds.) *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents* (pp. 37-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacharité, C. (2015b). Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les cahiers du CEIDEF*, 1, Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2014). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC² Guide de programme*. (éd. rév.). Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2011). Approche participative auprès en situation d'autorité. Dans M. Boutanquoi (Éds). *Interventions sociales auprès des familles en situation de précarité* (pp.63-72). Paris : L'Harmattan.
- Lacharité, C. (2009). L'approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (Éds.) *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action*. (pp. 157-182). Montréal : Gaétan Morin éditeur.

- Lacharité, C., DeMontigny, F., Miron, J. M., Devault, A., Larouche, H., & Desmet, S. (2005). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté: Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents*. (Rapport de recherche) Trois-Rivières, QC : GREDEF/UQTR.
- Lacharité, C., Moreau, J., & Moreau, M.-L. (1999). Le point de vue des parents et des intervenants sur la collaboration dans le cadre des services en pédopsychiatrie. Dans M. Simard & J. Alari (Éds). *Comprendre la famille : acte du cinquième symposium Québécois de recherche sur la famille*. (pp.297-311). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods : Class, race and family life*. Berkeley : University of California Press.
- Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., & Ouellet, F. (2007). Mères et pères en contexte de vulnérabilité : Une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole en tant que parents et citoyens. Dans H. Dorvil (éds.) *Problèmes sociaux Tome III : Théories et méthodologies de la recherche*. (pp. 491-520). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LeBossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- LeBossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145.
- LeBossé, Y. & Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort et J. Guay (Éds.), *Agir au Cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp.7-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Legault, G.A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment). Dans C. Lacharité et J-P Gagnier (Éds.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 102-127). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lemay, L., Lavoie, R., Paré, J. & Agence de la santé et des services sociaux de Laval. (2007). *Ensemble vers un même horizon manuel de référence pour la réalisation des Plans de services individualisés (PSI) et intersectoriels (PSII) : volet jeunesse, région de Laval*. Laval : Agence de la santé et des services sociaux de Laval
- Linares, J.L. (2008). *Des abus et autres maltraitements : la maltraitance entre thérapie et contrôle*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Mayer, R. & Laforest, M. (1990). Problème social : le concept et les principales écoles théoriques. *Service social*, 39(2), 13-43.
- McCoy, L. (2008). Institutional ethnography and constructionism. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (éds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 701-714). New York : The Guilford Press.

- Messer, S. B., & Wampold, B. E. (2002). Let's face facts: Common factors are more potent than specific therapy ingredients. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 21-25.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec : La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2007). *Orientations relatives aux standards d'accès, de continuité, de qualité, d'efficacité et d'efficience : programme-services jeunes en difficulté*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Mongeau, S. Asselin, P. & Roy, L. (2007). L'intervention clinique avec les familles et les proches en travail social : Pour une prise en compte de la complexité. Dans H.Dorvil (Éds). *Problèmes sociaux tome IV : Théories et méthodologies de l'intervention sociale*. (pp.187-214). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parada, H. (2004). Social work practices within the restructured child welfare system in Ontario: An institutional ethnography. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 67-86.
- Parazelli, M., (2004). Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale, *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 9-32.
- Parent, P.-P., Mineau, A., Pelletier, C., & Thériault, J.-Y. (1994). Les enjeux éthiques de l'intervention professionnelle dans les situations familiales de « maltraitance ». Dans G. Pronovost (Éds.) *Comprendre la famille : Actes du 2e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp.329-348). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle du psychoéducateur*. Montréal : Béliveau éditeur.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. Dans J. Ritchie & J. Lewis (Éds.) *Qualitative research practice : A guide for social science students and researchers*. (pp. 1-23). London : Sage publications.
- Smith, D.E. (1999). *Writing the social : Critique, theory, and investigations*. Toronto : University of Toronto press.
- Smith, D.E. & Turner, S.M. (2014). *Incorporating texts into institutional ethnographies*. Toronto : University of Toronto Press.
- Storkerson, P. (2009). *Experiential knowledge, knowing and thinking*. Récupéré le 3 février 2015 de http://experientialknowledge.org.uk/proceedings_speakers_files/Storkerson.pdf
- Streeck, W., & Thelon, K.A. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. Dans W. Streeck & K. A. Thelen. *Beyond continuity: Institutional change in advanced political economies* (pp.1-38). Oxford : Oxford University Press.
- Swift, K.J. (1995). *Manufacturing « bad mothers » : A critical perspective on child neglect*. Toronto : University of Toronto Press.

- Townsend, E., Langille, L., & Ripley, D. (2003). Professional tensions in client-centered practice: using institutional ethnography to generate understanding and transformation. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(1), 17-28.
- Turmel, A. (1996). Le retour du concept d'institution. Dans A. Turmel (Éds.). *Culture, institution et savoir: culture française d'Amérique*. (pp.1-24). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Walsh, F. (2003) Changing families in a changing world : reconstructing family normality. Dans F. Walsh (Éd.) *Normal family processes : Third Edition*. (pp. 3-26). New York : Guilford Press.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Discussion générale

Dans cette thèse, j'ai proposé, par le biais d'une enquête ethnographique, de décrire et de cartographier l'organisation sociale du savoir qui régule les pratiques de recherche et d'intervention auprès des familles en situation de négligence. J'ai montré, en traçant un portrait détaillé des pratiques dans ces domaines, que l'approche expert était la manière dominante d'aborder les enjeux touchant les familles en situation de négligence en recherche et en intervention. Cette approche est soutenue par des textes qui permettent sa reproduction dans les divers lieux où les familles entrent en contact avec les chercheurs et intervenants liés à leur vie quotidienne par l'institution de la recherche et de la protection de la jeunesse. J'ai situé, en introduction, mon questionnement par rapport aux réflexions critiques sur la production du savoir scientifique et par rapport à mes propres expériences d'intervenante et d'apprentie-chercheuse au sein de ces institutions. J'ai ensuite proposé d'aborder ce questionnement dans deux études.

Dans le premier article, je me suis penchée sur la manière dont était organisée la production des connaissances dans la recherche de pointe en négligence. J'ai voulu montrer, à partir d'une analyse des études récentes publiées dans les revues les plus reconnues dans le domaine, 1) comment les pratiques dominantes en recherche contribuaient à l'exclusion du point de vue des familles des démarches visant à comprendre leur problématique et 2) comment ces pratiques de recherche étaient soutenues. Pour ce faire, j'ai d'abord dressé un portrait des recherches en dégagant leurs caractéristiques théoriques et méthodologiques. Ces divers éléments (théorie et problématisation individualisantes, définitions et variables centrées sur les parents et leurs lacunes, devis de recherche objectivants) ont permis de mettre en évidence le paradigme positiviste qui guide les principales pratiques de recherche, et surtout la manière dont il participe à l'exclusion du point de vue des parents et des enfants directement concernés. J'ai ensuite proposé de cartographier les relations sociales qui font en sorte que le rôle des familles dans la production des connaissances à leur sujet est subordonné à d'autres points de vue (celui des chercheurs et des professionnels) sur leur situation. Différents textes assurent ainsi la prédominance du modèle expert à différentes étapes de la recherche (formation des chercheurs, formulation des questions, collecte de données, analyse et diffusion des résultats) et dans ses interactions avec l'intervention (outils, formation des intervenants, production de programmes et de guides d'intervention). La discussion invite à mesurer les impacts que peut avoir la construction de ce type de savoir sur l'expérience quotidienne des familles.

Le deuxième article s'est posé sur l'organisation sociale des pratiques d'intervention en protection de la jeunesse et sur la régulation, à travers différents textes, des interactions entre les personnes dans cette institution. Cette étude visait à 1) explorer les effets de l'introduction d'un paradigme participatif sur les pratiques d'intervention et 2) montrer comment le point de vue des familles en situation de négligence est traité de manière superficielle dans les activités de l'institution de la protection de la jeunesse. J'ai démontré que, malgré une sensibilité évidente à la participation des familles, la prise en charge de l'existence des parents demeure au centre des pratiques quotidiennes en intervention. À la lumière de mon analyse, ces pratiques apparaissent déterminées par des relations de régulation qui dépassent les intervenants et qui façonnent ou balisent leurs manières d'agir. Mon analyse prend pour point de départ l'expérience de différents intervenants que j'ai observés en interaction avec des parents dans leur milieu de travail, puis rencontrés dans le cadre d'entretiens individuels. Ces discussions et observations m'ont permis de dresser un portrait de certaines pratiques quotidiennes d'intervention et de dégager les représentations qui les appuient. J'ai ensuite pu retracer les textes qui participent à la régulation et à la coordination de ces pratiques à travers l'institution. La première partie de l'article propose que les intervenants rencontrés semblent vouloir adopter une approche participative, mais que différents facteurs font en sorte qu'ils demeurent ancrés dans un modèle de prise en charge. Elle met en évidence, d'une part, une intégration du paradigme participatif qui demeure limitée par des conceptions de la négligence et de la participation teintées par le modèle expert et, d'autre part, la persistance de pratiques de prise en charge au cœur des activités d'intervention (priorité à l'évaluation des difficultés du parent, hiérarchie et rôle effacé des familles). La deuxième partie de l'article s'intéresse à l'organisation sociale de ces pratiques. Elle montre d'abord comment différents textes (lois, procédures, mandats, pratiques de gestion et de supervision, formulaires, rapports et outils d'évaluation) favorisent la consolidation d'une approche expert à différents moments de l'intervention. Ces textes ont ensuite été intégrés dans une cartographie de la trajectoire suivie par les familles en protection de la jeunesse pour montrer comment ils participent à réguler l'expérience des familles et des intervenants. Cette carte rend explicite la manière dont la perspective des parents est peu considérée pendant toute la durée du processus. En discussion, j'ai proposé de réfléchir aux limites de l'autonomie des intervenants dans le cadre des institutions actuelles et à la manière dont ces limites favorisent le maintien du modèle expert. Encourager la mise en place d'espaces de réflexion apparaît, dans cette perspective, essentiel à l'approfondissement des pratiques participatives qu'ils souhaitent mettre en place.

En somme, ma thèse propose un portrait global et détaillé des pratiques de recherche et d'intervention dominantes dans le domaine de la négligence, en montrant comment leur organisation favorise de différentes manières la mise à l'écart du point de vue des familles sur leur propre situation. Les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse peinent en effet à reconnaître le savoir expérientiel des familles. Cette tendance à centraliser le pouvoir d'agir dans les mains des chercheurs et des intervenants correspond à *une prise en charge non empathique* des familles. Cette prise en charge demeure la manière normale dont leur vécu est traité par ces institutions, malgré les soucis exprimés dans différents sites de recherche et d'intervention quant à la création d'espaces où la voix des familles peut être entendue. Ces pratiques amènent des conséquences non négligeables pour les enfants et les parents, dont l'expérience est transformée et traduite en langage institutionnel (Lacharité, 2015a).

Premièrement, ces pratiques encouragent la normation et la normalisation des conduites parentales et du développement de l'enfant (Cornu, 2009 ; Lacharité, 2015a ; Swift, 1995). Les familles se retrouvent ainsi impliquées dans une forme plus ou moins ouverte de colonisation (Dantier, 2011 ; Lacharité, 2015b) où les manières différentes d'être un parent ou un enfant sont discréditées au profit des conduites se rapprochant des normes socialement édifiées.

Deuxièmement, elles tendent à réduire l'expérience des familles à quelques variables proximales (p.ex. habiletés parentales, développement de l'enfant), ce qui ne permet pas de considérer l'impact de l'environnement sur les parents et les enfants (Aubert, 2012 ; Bourassa, Lacharité, & Miron, 2011 ; Lacharité, 2015a, 2014b ; LeBossé & Dufort, 2001). L'attention est d'ailleurs surtout portée vers le parent (particulièrement sur la mère), à qui on attribue la responsabilité de la négligence et chez qui on souhaite qu'un changement se produise (Daniel & Taylor, 2006 ; Lacharité & Goupil, 2013 ; Lapierre, Krane, Damant, & Thibault, 2008 ; Swift, 1995 ; Turney, 2005, 2000).

Troisièmement, ces techniques de recherche et d'intervention participent à reproduire les inégalités de pouvoir dont les familles font les frais (Smith, 1990 ; Swift, 1995 ; Tanner & Turney, 2003 ; Turney, 2000). Dans ces contextes, les familles, en fonction de leur positionnement dans la hiérarchie des personnes impliquées, ont peu d'emprise sur la manière dont sera définie leur situation et sur les interventions qui leur seront proposées (Lacharité, 2015a).

Bien entendu, les chercheurs et les intervenants qui performent ces pratiques n'ont jamais l'intention de nuire aux familles. J'ai en effet montré, avec un ancrage d'ethnographie institutionnelle, que ces pratiques sont régulées et soutenues par différents textes transportant une idéologie particulière. Ainsi, c'est souvent sans y porter une attention particulière qu'ils

agissent de cette manière, puisque ces pratiques sont prescrites et structurées par des mécanismes qui se situent en amont ou à l'extérieur des sites « d'intervention ». Ils sont conséquemment rarement visibles dans leur quotidien (Campbell & Gregor, 2002 ; DeMontigny, 2003). L'organisation sociale de ces deux espaces institutionnels a été cartographiée de manière à mettre en lumière les relations sociales qui orientent ces pratiques de recherche et d'intervention diminuant par le fait même l'autonomie des chercheurs et des intervenants. Les deux cartographies que j'ai produites laissent voir que les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse s'entrecroisent à plusieurs endroits.

Ce qui relie les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse

De manière générale, les résultats des recherches scientifiques participent à la construction des normes et des attentes sociales (Cornu, 2009) et, plus spécifiquement, ils contribuent à produire le discours social sur ce qui est bon pour l'enfant et sa famille (Lareau, 2003 ; Turmel, 2012). « Tout un ensemble de pratiques institutionnelles (juridiques, éducatives, sociales, sanitaires, etc.) se sont alignées sur ce discours et servent d'espaces d'application à celui-ci » (Lacharité, 2009, p.163). Plusieurs « produits » de la recherche servent à l'intervention, comme les outils d'observation et d'évaluation et les guides et programmes d'intervention. Ceux-ci sont généralement élaborés par des chercheurs ou construits à partir de résultats de recherche par différents intervenants. Leur caractère scientifique leur donne d'ailleurs, aux yeux des intervenants, un pouvoir particulier : celui de supprimer la subjectivité et de fournir un portrait juste sur la situation (Parent, Mineau, Pelletier, & Thériault, 1994). La formation des intervenants qui travaillent en protection de la jeunesse est également façonnée par les principales contributions scientifiques qui sont enseignées. Un intervenant rencontré mentionne d'ailleurs que la formation est bien souvent centrée sur les problématiques génériques telles qu'elles sont souvent conçues dans la recherche, ce qui influence les manières d'intervenir – repérer les déficits de manière à pouvoir les réparer. « *Les intervenants, ils sortent de l'université où ils ont appris quoi faire avec les problèmes pis euh... c'est des êtres humains qui ont besoin de se réaliser, pis ils ont besoin de rentabiliser leur formation pis ils ont besoin de dire qu'ils ont pas appris ça pour rien* ». La manière traditionnelle de transmettre les connaissances dans les formations universitaires est par ailleurs elle aussi inspirée d'une approche expert. Elle est « basé[e] sur la maîtrise de la connaissance disciplinaire et sur un modèle de transmission unidirectionnel du savoir (cristallisé dans le traditionnel cours magistral) » (Loiola & Tardif, 2001, p.306). D'après Freire (1974a), l'éducation

traditionnelle considère les étudiants à l'image d'un « réservoir » passif que le professeur doit « remplir » de connaissances. On peut voir un rapprochement entre cette manière classique d'enseigner aux futurs intervenants et l'approche dominante utilisée par les intervenants auprès des familles. Tout comme en intervention, les connaissances ne sont pas, la plupart du temps, construites de manière dialogique (Parazelli, 2004). On peut donc penser que l'enseignement prescriptif prépare les intervenants à faire, à leur tour, de l'intervention prescriptive.

Ces quelques exemples montrent le lien qui unit l'institution de la recherche à l'institution de la protection de la jeunesse. Même si elles ont été présentées comme deux institutions distinctes dans les articles précédents, les deux sont profondément imbriquées. D'une certaine façon, entendue au sens large, l'institution de la protection de la jeunesse comprend la recherche produite sur les familles en situation de maltraitance. On pourrait d'ailleurs considérer que la recherche, tout comme le discours social sur la famille et la formation des intervenants, s'inscrit dans les relations sociales qui participent à la production d'interventions de type expert en protection de la jeunesse et que, inversement, ces pratiques contribuent à la formation des intervenants, à l'élaboration des recherches et à la construction du discours social.

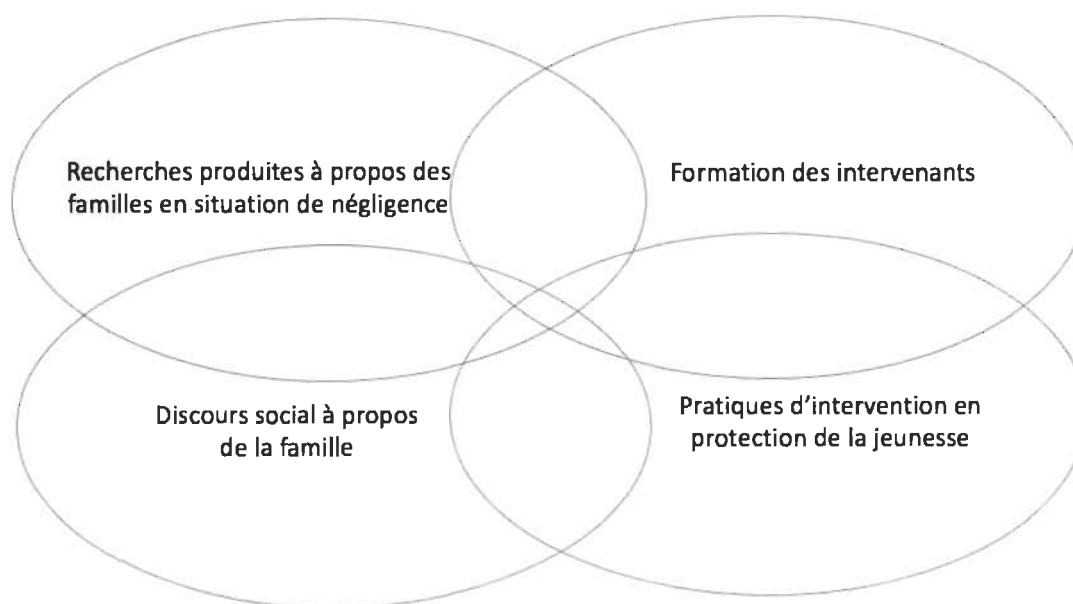


Figure 1 : Ensembles de relations sociales impliquées dans l'institution de la protection de la jeunesse

À ce sujet, McCoy (2008) mentionne qu'il est impossible de cartographier l'ensemble des relations sociales qui sont impliquées dans l'organisation d'une expérience, puisque celles-

ci s'insèrent dans des espaces relationnels qui débordent les contextes explorés. On pourrait en effet inclure une foule d'expériences et de contextes qui ont une influence sur l'institution de la protection de la jeunesse (p.ex. le fait qu'une vision individualisante des problèmes sociaux soit préférée à une conception socioculturelle ; les orientations du gouvernement par rapport au traitement des problèmes sociaux ; les chercheurs consultés par le ministère quand vient le temps de statuer sur l'implantation de certains programmes). Si on ne peut pas produire une cartographie qui inclut toutes ces influences, on peut tout de même explorer des segments d'institutions et mettre en évidence la manière dont ceux-ci sont liés (McCoy, 2008).

Les pratiques façonnées dans ces espaces institutionnels sont, pour l'essentiel, monologiques. En position d'autorité, les chercheurs et les intervenants viennent à construire des connaissances, des descriptions, des portraits des familles sans que les parents et les enfants soient vraiment consultés au moyen d'un échange ouvert. Il apparaît pourtant important d'inclure le point de vue des familles, d'une part pour construire une compréhension plus riche et plus juste des situations de négligence, et d'autre part pour que les familles puissent jouer un rôle actif sur le déroulement de leur propre existence. Dans cette optique, je propose d'examiner comment la création d'espaces de dialogue rassemblant les expertises scientifiques, professionnelles et expérientielles peut contribuer à la démocratisation des connaissances et des pratiques.

Quelques pistes pour la démocratisation des savoirs et des pratiques

D'après Parazelli (2004), « la démocratie vise à reconnaître le pouvoir de tous les individus, de façon égalitaire » (p.10). Il a été démontré, dans les deux études de cette thèse, que le point de vue des personnes en position d'autorité (les chercheurs et les intervenants dans ces cas-ci) est généralement considéré comme étant plus juste et donc comme ayant plus de poids que celui des parents et des enfants. Cette tendance à hiérarchiser les perspectives s'inscrit dans le courant positiviste, qui considère qu'il existe une seule vérité « neutre » et qu'il est possible de la découvrir au moyen de la démarche scientifique classique (Do, 2003 ; Gingras & Lacharité, 2009 ; Kincaid, 2005). Cette manière de concevoir la réalité permet difficilement de s'ouvrir aux perspectives ne répondant pas aux standards normatifs largement partagés dans notre société. Ainsi, il semble qu'une première étape contribuant à la démocratisation des savoirs et des pratiques serait de reconnaître que la « réalité » n'est jamais observable en soi. Il s'agit d'un objet social qui est construit sur la base de nos perceptions (Gergen & Gergen, 2006 ; Gubrium & Holstein, 2008). Il existe ainsi plusieurs perspectives

légitimes sur une même situation et celles-ci ne sont pas nécessairement en compétition. Plutôt que de s'empresse de déterminer laquelle est « vraie », au détriment de toutes les autres, on peut s'intéresser à leur complémentarité, à la manière dont elles peuvent contribuer ensemble à l'éclaircissement d'une situation complexe.

Reconnaître l'existence de « vérités » multiples. Plusieurs auteurs critiquent la suprématie du savoir « expert » (académique, professionnel) sur les autres savoirs (p.ex. Campbell & Gregor, 2002 ; Feyerabend, 1979 ; Gergen & Gergen, 2006 ; Lacharité, 2015b ; LeBossé & Dufort, 2001 ; Potts & Brown, 2005 ; Smith 1987a, 1987b, 2005 ; Smith, G., 1990 ; Swift, 1995). Ils soulignent que ces savoirs, tout comme l'ensemble des connaissances, ne sont pas neutres. Ils représentent en fait la perspective dominante (Smith, 1987a ; Swift 1995). Considérer seulement ces savoirs équivaut à porter des œillères qui nous empêchent d'entrevoir l'existence d'autres manières de concevoir et de comprendre une situation (Feyerabend, 1979 ; Gergen & Gergen, 2006). C'est seulement à partir du moment où on reconnaît qu'il peut y avoir plusieurs perspectives valables qu'on sera en mesure de prendre en compte le point de vue de tous. En reconnaissant que le point de vue des personnes marginalisées est tout aussi légitime que celui des « experts » (Potts & Brown, 2005), les recherches et les interventions peuvent se situer à contre-courant des pratiques qui participent à leur oppression.

La construction de savoirs collectifs. Les savoirs sont des constructions sociales. Leur teneur dépend du contexte et des personnes qui participent à leur production (Gubrium & Holstein, 2008). Si on souhaite que ces savoirs reflètent une diversité de points de vue, il faut pouvoir développer des moyens favorisant leur co-construction. Les procédés par lesquels ils sont produits devraient ainsi, dans une perspective démocratique, inclure le plus de gens concernés possible. Parazelli (2004) suggère de « développer des lieux d'interactions collectives où la discussion engendre la compréhension et le respect de l'autre » (p.14) et où il est possible, notamment, de discuter du point de vue des « experts » et de le critiquer. Les sections suivantes présentent quelques pistes qui suivent cette idée.

Les pratiques de recherche. En recherche, les familles en situation de négligence pourraient avoir un rôle actif dans la production des connaissances les concernant. Elles ne seraient pas confinées, comme c'est souvent le cas, au statut d'« objet » de la recherche. Pour ce faire, il faut veiller à ce que l'ensemble des processus de la recherche soit inclusif. « Often in

conventional practice, question of epistemology are not asked and researchers assume the dominant discourse as a given. (...) In anti-oppressive research we pay attention to the ways we construct knowledge, who is a knower, and what can be known » (Potts & Brown, 2005, p.266). Ainsi, si on souhaite que la recherche ne soit pas oppressante, elle ne doit pas être produite exclusivement par les chercheurs (Gergen & Gergen, 2006 ; Potts & Brown, 2005). Elle doit permettre aux personnes de faire entendre leur propre voix, elle doit s'assurer que les conclusions reflètent leur réalité et elle doit donc être représentative. Il est possible d'identifier un certain nombre de pistes visant à favoriser la réflexion collective et la participation des personnes à chacune des étapes de la recherche. Dans la problématisation et le choix de la question de recherche, on peut, par exemple :

- Prendre pour point de départ l'expérience telle que vécue par les personnes plutôt que de s'appuyer sur le point de vue abstrait présenté dans la littérature (McCoy, 2008 ; Smith, 2005 ; Smith, G., 1990)
- Questionner les raisons pour lesquelles nous produisons cette recherche (p.ex. Qui a dit que cette question avait besoin d'être étudiée ? Aux besoins de qui cette recherche répond-elle ? Quels sont les effets et les retombées possibles de cette recherche ?). À cette étape, il est intéressant de pouvoir discuter avec d'autres personnes (population visée par la recherche, intervenants, décideurs, politiciens, chercheurs) ayant des perspectives semblables et différentes, de manière à apporter un autre éclairage et à élargir notre réflexion (Gergen & Gergen, 2006 ; Potts & Brown, 2005).
- Rendre visibles nos aprioris et la position depuis laquelle on parle, pour éviter d'entretenir l'illusion qu'il s'agit d'un point de vue neutre sur la question (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006 ; Potts & Brown, 2005).

Lorsque vient le temps de construire le devis de recherche, certaines pratiques peuvent être adoptées :

- Ne pas négliger les questionnements « épistémologiques ». Curieusement, il est rare que l'on se questionne sur les fondements de la démarche que suivent nos recherches (Lacharité, 2014b ; Lahire, 2011 ; Potts & Brown, 2005). Pourtant, ces questionnements peuvent permettre aux chercheurs qui sont intéressés par la démocratisation de leurs pratiques de ne pas se laisser entraîner, par habitude, dans des modèles de recherche traditionnels qui, nous l'avons vu, tendent à exclure le point de vue des personnes.
- Favoriser un devis de recherche participatif (ou collaboratif) dans lequel le pouvoir de définir la situation est partagé entre les personnes et le chercheur. Cette approche de recherche est caractérisée par : « 1) un parti pris initial favorable aux personnes

exploitées ou opprimées ; 2) la volonté de répondre à des besoins réels, 3) le soutien à l'empowerment des communautés en prenant conscience des enjeux politiques d'une telle approche » (Laurin, René, Dallaire, & Ouellet, 2007, p.496).

- Réfléchir aux personnes qui seront impliquées comme participants dans la recherche et aux raisons de leur implication. Comme l'indiquent Potts et Brown (2005, p.269), les méthodes traditionnelles d'échantillonnage aléatoire sont orientées uniquement en fonction des préoccupations de représentativité et de validité statistique des chercheurs. Or, la participation à la recherche peut aussi répondre à des objectifs d'empowerment; elle peut permettre à une communauté de tisser des liens et de ressortir avec une meilleure compréhension d'elle-même.

Pour la collecte de données, il est possible de :

- Prendre le temps de bien connaître les participants et de développer une relation qui n'est pas hiérarchique avec eux. Potts & Brown (2005) mentionnent que, contrairement aux recherches traditionnelles, dans une recherche anti-oppressive, les chercheurs n'entrent pas dans une communauté comme des étrangers. « *We do not begin to collect data in a community until all the dogs know us, which is our way of saying no research without relationship* » (p.263).
- Se laisser la possibilité d'ajuster notre devis en fonction des informations apportées par les personnes en cours de recherche. Si on est attentif, les personnes vont nous aider à guider notre recherche vers des enjeux qui sont importants pour elles (Campbell & Gregor, 2002 ; Potts & Brown, 2005).

Pour l'analyse des données et la présentation des résultats, les chercheurs peuvent par exemple :

- Impliquer les participants dans l'analyse, de manière à ce que le sens créé à partir du matériel récolté soit significatif pour eux également (Minkler & Wallerstein, 2008 ; Potts & Brown, 2005).
- Présenter les résultats de la recherche de façon à ce qu'ils soient utiles pour les populations concernées. Le langage hermétique de la recherche classique, accessible uniquement aux scientifiques, n'est sans doute pas la meilleure option (Feyerabend, 1979; Potts & Brown, 2005). Gergen et Gergen (2006) soulignent qu'il n'est pas nécessaire de s'en tenir à une forme écrite pour diffuser des résultats. « Pourquoi ne pas utiliser le cinéma, les enregistrements audio, la musique, l'art, la danse, le multimédia et d'autres moyens encore ? » (p.76)

- Diversifier les intervenants dans les colloques ou les congrès, pour que ce ne soit pas seulement des chercheurs qui s'écoulent et échangent entre eux. Ces événements représentent des espaces intéressants pour discuter et réfléchir avec des personnes provenant de différents milieux.

Conduite et présentée dans cet esprit, la recherche peut mener à l'émancipation des populations marginalisées et être un outil pour la justice sociale, tout comme peuvent le faire des pratiques d'intervention basées sur le développement du pouvoir d'agir des personnes (Bourassa, Lacharité & Miron, 2011 ; Potts & Brown, 2005).

Les pratiques d'intervention. En intervention, alors que le parent peut souvent se sentir disqualifié dans sa relation avec les intervenants, il est possible de lui attribuer une place centrale dans la définition des besoins de son enfant. Ainsi, en amont de l'intervention, il apparaît important que les intervenants soucieux des rapports qu'ils entretiennent avec les familles puissent se questionner sur leurs représentations de la négligence (Turney, 2000). S'ils ont tendance à concevoir la négligence comme étant causée par une mère fautive, ils auront de la difficulté à adopter des pratiques participatives (Lacharité, 2009). Il serait donc nécessaire que la formation, l'encadrement et la supervision permettent aux intervenants d'observer leurs aprioris par le biais de pratiques réflexives (Lacharité, DeMontigny, Miron, Devault, Larouche, & Desmet, 2005). LeBossé (1996, pp.135-138) propose une série de questions qui peuvent soutenir la réflexion et aider les intervenants à déterminer si leurs pratiques prennent en compte la perspective et l'empowerment des parents : qu'est-ce qui pose problème ? ; qui définit le problème ? ; qui a les ressources nécessaires à la résolution ou à la prise en compte du problème ? ; qui est le mieux placé pour définir les solutions satisfaisantes ? ; En quoi la résolution du problème contribue-t-elle au renforcement de la communauté visée ? ; la solution proposée contribue-t-elle au développement d'une société plus juste ?

Le rôle que prendra l'intervenant dans une intervention de type participative diffère grandement du rôle qu'il adopterait dans une intervention de type expert. En effet, plutôt que d'enseigner certaines manières de faire, l'intervenant soutiendra les familles dans l'expression de leurs expériences et rendra leur point de vue audible dans l'institution (Lacharité, 2015a). Le professionnel doit ainsi développer une écoute, il doit se faire curieux pour apprendre des parents et des enfants (Lacharité, 2015a, 2009). En reconnaissant que tous les points de vue sont importants, on se donne la possibilité de définir les situations en dialogue (Lacharité, 2015a ; Parazelli, 2004). Finalement, il est important, pour l'intervenant de demeurer

transparent, de ne pas « cacher » certaines informations ou certains processus à la famille. Les parents ne savent habituellement pas que les professionnels doivent remplir certains documents (notes évolutives, suivi d'activités, grille d'observation, etc.).

Il est donc crucial de rendre visibles, pour les parents et les enfants, les discours auxquels le professionnel est assujéti et l'étendue (ou les limites) des actions à sa disposition. Pour favoriser leur compréhension de ces détails, il faut décrire et expliquer aux parents et aux enfants les procédures que le professionnel doit utiliser (ou a choisi d'utiliser), les choix dont la famille dispose et ceux que la loi ou l'établissement doivent restreindre. (Lacharité, 2009, p.172)

Bref, pour favoriser l'empowerment des familles il semble nécessaire de 1) reconnaître leur point de vue comme étant légitime et de 2) créer des occasions de dialogue pour construire des savoirs multidimensionnels.

Les contributions de cette thèse

Cette thèse s'inscrit dans la lignée des travaux proposant une critique des manières traditionnelles d'aborder la négligence (p.ex. Firestone, 2009, Lacharité 2015a, Swift 1995). En utilisant une approche d'ethnographie institutionnelle, j'ai examiné certains malaises que j'avais ressentis dans ma propre expérience d'apprentie-chercheuse et d'intervenante auprès des familles en situation de négligence. J'ai ainsi mené une enquête empirique à l'intérieur de deux espaces institutionnels (la recherche et la protection de la jeunesse) de manière à décrire finement les pratiques dominantes en recherche et en intervention. Ces descriptions que j'ai produites permettent d'identifier les relations de pouvoir (parfois subtiles, mais tout de même présentes) à chaque étape de la recherche et de l'intervention. Elles pointent ces gestes qui peuvent sembler banaux, qui sont faits de façon quasi automatique et sans mauvaises intentions, mais qui participent au final au maintien de l'oppression des familles. Elles invitent à jeter un regard sur l'ensemble du processus d'une étude ou d'une intervention et à réfléchir de manière continue sur les conséquences de nos actions pour les familles (p.ex. Dans quel but est-ce que je mène cette étude ? Ma question de recherche est-elle basée uniquement sur ma perspective de chercheur ? Est-ce que ma description de la situation de cette famille prend en compte le point de vue de ses membres ? Quand j'analyse les données d'une recherche ou d'une évaluation développementale, suis-je la seule personne à me prononcer ?).

Dans les deux études présentées, j'insiste également sur le rôle important que jouent les textes dans l'organisation sociale des pratiques de recherche et d'intervention en protection de la jeunesse. Ceux-ci régulent et standardisent les manières de faire des chercheurs et des

intervenants en leur laissant peu de marge de manœuvre dans le déroulement de leur recherche ou de leur intervention. Cet éclairage permet de présenter les intervenants et les chercheurs comme étant eux aussi soumis à plusieurs impératifs venant limiter leur pouvoir de choisir comment aborder les familles. Les mécanismes qui soutiennent les pratiques de prise en charge ont été mis en lumière dans l'espoir que les intervenants et les chercheurs prennent conscience de l'influence qu'ils ont sur ces pratiques et qu'ils puissent agir dans le sens de leur transformation.

Ma thèse permet de montrer les obstacles auxquels on peut faire face lorsqu'on tente d'implanter une nouvelle pratique. Ces obstacles, nous l'avons vu, ne se situent pas nécessairement chez les personnes elles-mêmes (p.ex. ce n'est pas la mauvaise volonté des intervenants qui empêche la mise en œuvre d'une approche participative auprès des familles), mais bien dans l'organisation sociale qui dépasse les intervenants et les chercheurs. En ce sens, mes résultats participent à la construction des savoirs en science de l'implantation³⁸. Ils soulignent l'importance de tenir compte du matériel textualisé qui favorise la transmission et le maintien de certaines pratiques.

Finalement, en décrivant comment les pratiques quotidiennes participent à la marginalisation des familles et en montrant de quelle manière ces pratiques sont rendues possibles, ma thèse s'inscrit dans une démarche d'empowerment. Elle participe à rendre conscients les mécanismes qui imposent de manière plus ou moins subtile des manières d'agir et de penser. La conscientisation, telle que définie par Freire (1974b) « is an act of knowing, a critical approach to reality » (p.23). Elle est une étape nécessaire et préalable à l'action (Freire, 1974a). En prenant conscience de l'influence des relations de régulation sur leurs pratiques, les chercheurs et les intervenants peuvent réfléchir et agir sur ces structures. « You have to know how things work in order to know how to fix or change them » (McCoy, 2008, p.704). C'est pourquoi, en guise de discussion générale, j'ai proposé d'examiner, dans un premier temps, la nécessité de considérer la pluralité des points de vue légitimes sur une situation et, dans un deuxième temps, différentes manières plus concrètes de « construire ensemble » le savoir, en insistant sur l'échange et le dialogue dans les pratiques de recherche et d'intervention. Ainsi, cette thèse invite les professeurs, chercheurs et différents intervenants à envisager des façons

³⁸ « Implementation research is the scientific study of methods to promote the systematic uptake of research findings and other evidence-based practices into routine practice, and, hence, to improve the quality and effectiveness of health [and psychosocial] services. It includes the study of influences on healthcare [and psychosocial] professional and organisational behaviour. » (Eccles & Mittman, 2006, p.1)

alternatives de former, soutenir, accompagner, étudier et enseigner, de manière à ne pas imposer une seule forme, nécessairement limitée, de savoir.

Les applications possibles en psychoéducation ...

De manière plus spécifique, je crois que les résultats de ma thèse peuvent faire échos chez les psychoéducateurs et participer à l'actualisation de certains concepts fondamentaux en psychoéducation.

Tout d'abord, mes conclusions ramènent l'importance pour les psychoéducateurs d'être en présence, dans le quotidien des personnes pour mieux comprendre leur situation telle qu'elles la vivent et ce, même si l'institution et les changements législatifs apportés la loi 21 tendent à nous éloigner du terrain. La loi 21 a reconnu au psychoéducateur la compétence d'évaluateur. Il faut cependant rester prudent pour ne pas tomber dans une évaluation qui ne serait faite qu'à l'écart et au moyen d'outils normatifs qui soutiennent souvent une conception individualisante des problématiques. Il serait plutôt préférable de se rapprocher d'une analyse plus large qui reconnaît l'impact de l'environnement sur la personne et inversement. Des interventions visant un changement individuel ne permettent pas, à elles seules, de favoriser le mieux-être d'une personne. Il est nécessaire d'intervenir également sur les conditions environnementales. Les résultats de cette thèse viennent donc par le fait même appuyer l'importance du vécu partagé (qui représente un lieu d'échange impliquant un partage bidirectionnel) et des schèmes relationnels de *disponibilité* (qui comportent une part importante d'écoute active), de *considération* et d'*empathie*, puisqu'ils sont essentiels à la reconnaissance et la compréhension de l'expérience de l'autre. Cela demande de développer une curiosité (qui n'est ni intrusive ni malsaine) pour découvrir l'autre. Il s'agit ainsi de démontrer un intérêt réel à connaître la personne parce qu'on la considère comme importante et parce qu'on croit que sa perception est nécessaire à la construction d'une compréhension riche de sa situation.

Également, les conclusions de cette thèse permettent aussi de donner des balises relativement au *rôle-conseil* que doivent jouer les psychoéducateurs avec d'autres professionnels. Elles suggèrent de miser sur des pratiques réflexives qui permettent de développer l'autonomie professionnelle et de co-construire des savoirs, plutôt que de favoriser des pratiques directives misant sur l'enseignement de choses à faire et à ne pas faire. Ces propositions s'inscrivent, je crois, dans la foulée des dernières « avancées » en psychoéducation, centrées davantage sur l'autonomie des personnes.

Les psychoéducateurs peuvent, à petite échelle, poser des actions quotidiennes qui sont simples et qui pourraient amener des changements intéressants dans leur organisation. Par

exemple, en adoptant l'expression « famille (ou parent) en situation de négligence » pour témoigner de l'importance du contexte dans cette problématique et pour éviter de faire reposer la responsabilité de la négligence uniquement sur les épaules de la mère. Il est également possible de remplir autrement certains formulaires ou de proposer des modifications lorsque ceux-ci tendent à aplanir l'expérience des familles.

Limites et pistes pour recherches futures

Indéniablement certaines limites de cette thèse peuvent être identifiées. Ces limites pointent en même temps vers des pistes de recherches qui seraient fort intéressantes à réaliser. Premièrement, dans ma première étude je n'ai pas procédé à une recension systématique de toutes les études menées en négligence ce qui fait que je n'ai évidemment pas eu accès à tout ce qui est produit dans la littérature dominante. Il serait ainsi intéressant dans une recherche subséquente d'étendre le corpus d'articles pour voir si d'autres courants de recherche émergents apparaissent.

Deuxièmement, l'EI insiste d'abord sur l'organisation sociale pour expliquer une expérience locale ce qui peut avoir comme impact de mettre dans l'ombre la capacité des personnes à jouer avec les règles et à agir selon leurs intentions. Autrement dit, les deux études présentées peuvent laisser croire que les chercheurs et les intervenants ne sont que subordonnés au contexte organisationnel dans lequel ils se trouvent alors qu'ils font certainement des choix conscients et ne dépendent pas uniquement de cette organisation sociale. Il serait ainsi pertinent de s'intéresser plus spécifiquement dans une prochaine recherche à la manière dont ces personnes manœuvrent à l'intérieur de ces contraintes institutionnelles.

Troisièmement, je n'ai pas rencontré l'ensemble des acteurs impliqués dans les institutions de la recherche et de la protection de la jeunesse. Les chercheurs et les gestionnaires par exemple auraient certainement pu me proposer d'autres éléments constitutifs de l'organisation sociale de leurs pratiques. Il serait donc intéressant, dans une prochaine étude, de documenter par exemple comment le travail quotidien des chercheurs est orienté vers certaines pratiques et comment leurs préoccupations pour la population auprès de qui ils travaillent s'expriment autrement dans leurs recherches.

Quatrièmement, mes deux démarches n'abordent pas de front les organisations plus larges dans lesquelles ces institutions s'inscrivent. On peut penser entre autres à la construction historique de la famille comme problème social, aux discours sociaux qui existent

sur la négligence, à l'histoire des institutions et de l'intervention de l'État dans la vie des gens, aux habitudes de la société capitaliste, à la formation des chercheurs et des intervenants. Ainsi, il pourrait être intéressant, dans des recherches futures de documenter d'autres « couches » de l'organisation sociale et de les mettre en lien avec les institutions de la protection de la jeunesse et de la recherche.

Finalement, bien que j'aie discuté avec plusieurs personnes impliquées de près et de loin dans les deux institutions étudiées, je n'ai pas eu la chance d'exposer mes résultats de manière plus systématique à un ou des groupes de chercheurs, d'intervenants et des familles. Il serait tout à fait pertinent de pouvoir présenter mes interprétations pour obtenir la rétroaction de différents publics et ainsi toucher un « deuxième niveau » d'analyse.

Pour conclure, je crois qu'il est important de se rappeler qu'on ne pourra jamais comprendre totalement le vécu de ces familles puisque, comme chercheur, comme intervenant nous ne possédons qu'une connaissance « théorique » de leur situation, que nous n'avons jamais vécue (Lacharité, Sellenet, & Chamberland, 2015). Je pense toutefois qu'il est de notre devoir de tenter de s'en rapprocher, en discutant ouvertement, en écoutant, en étant réellement en présence dans un environnement partagé et en développant notre empathie. Il faut chercher à passer de la prise en charge à l'accompagnement, du monologue au dialogue et du raisonnement technique à la pratique réflexive. Ces déplacements permettraient certainement de favoriser la prise en compte du point de vue des familles et le développement de leur pouvoir d'agir (Gergen & gergen, 2006 ; Potts & Brown, 2005).

Références

- Aubert, E. (2012). Le positivisme dans la prévention de la récidive : quand la « science » nourrit le contrôle social ». *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 49-64.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bell, S. (2011). Through a Foucauldian Lens: A Genealogy of Child Abuse. *Journal of family violence*, 26, 101-108.
- Berry, M., Charlson, R., & Dawson, K. (2003). Promising practices in understanding and treating child neglect. *Child and family social work*, 8, 13-24.
- Borkman, T. (1976). Experiential knowledge : A new concept for the analysis of self-help groups. *The Social Service Review*, 445-456.
- Bourassa, L., Lacharité, C., & Miron, J.-M. (2011). Contribution de l'ethnographie à la recherche en psychologie : regard critique et perspective épistémologique. *Revue québécoise de psychologie*, 32(2), 215-231.
- Boutin, G. (2006). Les paradigmes de la recherche en sciences humaines : deux traditions épistémologiques. Dans G. Boutin (Éd.) *L'entretien de recherche qualitatif* (pp.9-19). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, M. (1998). Institutional Ethnography and experience as data. *Qualitative sociology*, 21(1), 55-73.
- Campbell, M. & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations : A primer in doing institutional ethnography*. Walnut Creek, CA : Altamira.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Chambon, A.S., Irving, A., & Epstein, L. (1999). *Reading Foucault for social work*. New York : Columbia University Press.
- Cliche, MA. (2007). *Maltraiter ou punir ? La violence envers les enfants dans les familles québécoises, 1850-1969*. Montréal : Boréal.
- Connell-Carrick, K. (2003). A critical review of the empirical literature : Identifying correlates of child neglect. *Child and adolescent social work journal*, 20(5), 389-425.
- Connell-Carrick, K. & Scannapieco, M. (2006). Ecological correlates of neglect in infants and toddlers. *Journal of interpersonal violence*, 21(3), 299-316.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2(39), 29-44.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. London : Sage publications.

- Daniel, B.M. & Taylor, J. (2006). Gender and child neglect : theory, research and policy. *Critical social policy*, 26(2), 426-439.
- Dantier, B. (2011). *Statistique, moyenne, norme et anormalité: Georges Canguilhem, Le normal et le pathologique*. Repéré à http://classiques.ugac.ca/collection_methodologie/canguilhem_georges/normal_et_pathologique/Canquilhaem_normal_et_pathologique.pdf
- Darville, R. (1995). Literacy, expérience, power. Dans M, Campbell & A. Manicom (Éds.). *Knowledge, expérience ang ruling relations : Studies in the social organization of knowledge* (pp. 249-261). Toronto : universiy of Toronto presss.
- DeMontigny, G. (2003). Textual regulation of child welfare : a ritique of the Ontario Risk Assessment Model. *Canadian Review of social policy*, 52, 33-50.
- DeMontigny, G. (1995) *Social working : An ethnography of front Line Practice*. Toronto : University of Toronto Press.
- Devault, M.L. (2006). What is institutional ethnography ? *Social problems*, 53, 294-298.
- Deveau, J. L. (2009). Examining the Institutional Ethnographer's Toolkit. *Socialist Studies/Études socialistes*, 4(2), 1-19.
- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage: une recherche collaborative* (Thèse de doctorat inédite) Université Laval, Québec, Canada.
- Dube, S. R., Miller, J. W., Brown, D. W., Giles, W. H., Felitti, V. J., Dong, M., & Anda, R. F. (2006). Adverse childhood experiences and the association with ever using alcohol and initiating alcohol use during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 444.e1–444.e10.
- Dubowitz, H., Pitts, S. C., & Black, M. M. (2004). Measurement of three major subtypes of child neglect. *Child Maltreatment*, 9(4), 344-356.
- Dunn, M. G., Tarter, R. E., Mezzich, A. C., Vanyukov, M., Kirisci, L., & Kirillova, G. (2002). Origins and consequences of child neglect in substance abuse families. *Clinical Psychology Review*, 22(7), 1063-1090.
- Eccles, M. P. & Mittman, B. S. (2006). Welcome to implementation science. *Implementation Science*, 1(1), 1.
- Éthier, L.S., Couture, G. & Lacharité, C. (2004). Risk factors associated with the chronicity of high potential for child abuse and neglect. *Journal of Family Violence*, 19(1), pp.13-24.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du seuil.
- Firestone, G. (2009). Empowering parents in child protection médiation : challenges and opportunities. *Family court review*, 47(1), 98-115.
- Freire, P. (1974a). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Librairie François Maspero.

- Freire, P. (1974b). 'Conscientisation'. *CrossCurrents*, 24(1), 23-31.
- Gergen, K.J. & Gergen, M. (2006). *Le constructionnisme social un guide pour dialoguer*. Molenbeek-Saint-Jean, Belgique : Satas.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet*, 373(9657), 68-81.
- Gingras, M-A. & Lacharité, C. (2009). Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (Éds). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 129-154). Montréal : Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Gonzalez, P. & Malbois, F. (2013). *L'ethnographie institutionnelle de Dorothy E. Smith ou le tranchant critique d'une sociologie pragmatique*. Repéré à <http://www.espacestems.net/articles/lethnographie-institutionnelle-de-dorothy-e-smith/>
- Grahame, P.R. (1998). Ethnography, institutions, and the problematic of the everyday world. *Human studies*, 21, 347-360.
- Graeber, D. (2006). *Pour une anthropologie anarchiste*. Montréal : Lux.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & A.P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative : Diversité des champs de pratiques au Québec*. (pp. 1-46) Montréal : Gaétan Morin.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2008). The constructionist mosaic. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Éds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 3-10). New York : The Guilford Press.
- Hegar, R.L. & Hunzeker, J.M. (1988). Moving toward empowerment-based practice in public child welfare. *Social work*, 33(6), 499-502.
- Hildyard, K. L. & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6), 679-695.
- Kazemian, L., Widom, C. S., & Farrington, D. P. (2011). A prospective examination of the relationship between childhood neglect and juvenile delinquency in the Cambridge study in delinquent development. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2(1/2), 65-82.
- Kincaid, H. (2005). Positivism in the social sciences. Dans E. Craig (Éd.) *The shorter Routledge encyclopedia of philosophy* (p.826). London et New York : Routledge.
- Lacharité, C. (à paraître). L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions. *Les cahiers du CEIDF*.

- Lacharité, C. (2015a). Les familles et la vulnérabilité : captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (Éds.) *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents* (pp. 37-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacharité, C. (2015b). Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les cahiers du CEIDEF*, 1, Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2014a). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC² Guide de programme*. (éd. rév.). Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.
- Lacharité, C. (2014b). Transforming a Wild world : Helping Children and Families to address neglect in the province of Quebec, Canada. *Child abuse review*, 23, 286-296.
- Lacharité, C. (2009). L'approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (Éds.) *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action*. (pp. 157-182). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lacharité, C. et al. (2005). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : Nouvelle génération*. Trois-Rivières (Québec) : GRIN/UQTR.
- Lacharité, C. & Goupil, É. (2013). Les familles à problèmes multiples : intervention socio-éducatives et enjeux éthiques. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, & P. Durning (Éds.) *Traité d'éducation familiale* (pp.425-442). Paris : Dunod.
- Lacharité, C., DeMontigny, F., Miron, J. M., Devault, A., Larouche, H., & Desmet, S. (2005). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté: Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents*. (Rapport de recherche) Trois-Rivières, QC : GREDEF/UQTR.
- Lacharité, C., Chamberland, C., & Sellenet, C. (Éds.). (2015). *La protection de l'enfance: la parole des enfants et des parents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Malakoff, France : Armand Colin.
- Lamoureux, D. (2008). Les mouvements sociaux, vecteurs de l'inclusion politique. Dans S. Gervais, D. Karmis et D. Lamoureux (Éds.) *Du tricoté serré au métissé serré? La culture publique commune au Québec en débats*. (pp.207-226) Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lapierre, S., Krane, J., Damant, D., & Thibault, J. (2008). Négligence à l'endroit des enfants et maternité : Un regard féministe. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau & E. Pouliot (Éds.) *Visages multiples de la parentalité*. (pp.361-384). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods : Class, race ans family life*. Berkeley : University of California Press.

- Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., & Ouellet, F. (2007). Mères et pères en contexte de vulnérabilité : Une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole en tant que parents et citoyens. Dans H. Dorvil (éds.) *Problèmes sociaux Tome III : Théories et méthodologies de la recherche*. (pp. 491-520). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LeBossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- LeBossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145.
- LeBossé, Y. & Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort et J. Guay (Éds.), *Agir au cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp.7-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Linares, J.L. (2008). *Des abus et autres maltraitements : la maltraitance entre thérapie et contrôle*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Loiola, F. A. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
- Lounds, J. J., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2006). The potential for child neglect: The case of adolescent mothers and their children. *Child maltreatment*, 11(3), 281-294.
- Lounds, J.J., Borkowski, J.G., Whitman, T.L., Maxwell, S.E., & Weed, K. (2005). Adolescent parenting and attachment during infancy and early childhood. *Parenting Science and Practice*, 5(1), 91-118.
- McCoy, L. (2008). Institutional ethnography and constructionism. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (éds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 701-714). New York : The Guilford Press.
- Mellos, K. (2003). Une science objective ? Dans B. Gauthier (Éd.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp.541-559). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Minkler, M. & Wallerstein, N. (2008). Introduction to community-based participatory research. Dans M. Minkler & N. Wallerstein (Éds.) *Community-based participatory research for health : from process to outcomes* (pp.5-23). San Francisco, U.S.A. : Jossey-Bass.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- NGuyên-Duy, V. & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives – hors séries*, 5, 4-17.

- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (éd.) *Problèmes sociaux tome III : Théories et méthodologies de la recherche*. (pp.409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parazelli, M., (2004). Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale, *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 9-32.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & A.P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.3-30). Montréal : Gaëtan Morin.
- Potts, K. & Brown, L. (2005). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans L. Brown & S. Strega (Éds.). *Research as resistance : Critical, indigenous, and anti-oppressive approaches*. (pp. 255-286). Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/riopel_martin/epistemologie_ens_sciences/epistemologie.html
- Rocher, G. (1995). L'idéologie de l'excellence devient un élitisme radical. *L'Université*, 4(2), 11-14.
- Schaepelynck, V. (2013). Institution. *Le télémaque*, 2 (44), 21-34.
- Schumacher, J. A., Smith-Slep, A.M., & Heyman, R.E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and Violent Behaviour*, 6, 231-254.
- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child abuse & neglect*, 29(9), 1015-1029.
- Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography : A sociology for people*. Toronto : University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (1999). *Writing the social : Critique, theory, and investigations*. Toronto : University of Toronto press.
- Smith, D. E. (1990) *Texts, Facts, and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*. New York, NY: Routledge.
- Smith, D.E. (1987a). *The everyday world as problematic : A feminist sociology*. Toronto : University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (1987b). Women's perspective as a radical critique of sociology. Dans S. Harding (Éd). *Feminism and methodology* (pp. 86-94). Bloomington: Indiana University Press.
- Smith, G.W. (1990). Political Activist as Ethnographer. *Social Problems*, 37(4), 629-648.
- Smith, M.G., & Fong, R. (2004). *The children of neglect : when no one cares*. New York : Brunner-Routledge.

- Soulet, M.H. (2005). *La vulnérabilité comme catégorie paradoxale de l'action publique*. Repéré à <http://home.iscte-iul.pt/~apad/justica01/textos/politicas%20sociais/Soulet%20La%20vulnerabilite%20paradoxale.pdf>
- Storkerson, P. (2009). *Experiential knowledge, knowing and thinking*. Récupéré le 3 février 2015 de http://experientialknowledge.org.uk/proceedings_speakers_files/Storkerson.pdf
- Streeck, W. & Thelon, K.A. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. Dans W. Streeck & K. A. Thelen. *Beyond continuity: Institutional change in advanced political economies* (pp.1-38). Oxford : Oxford University Press.
- Swift, K.J. (1995). *Manufacturing « bad mothers » : A critical perspective on child neglect*. Toronto : University of Toronto Press.
- Topitzes, J., Mersky, J. P., & Reynolds, A. J. (2009). Child maltreatment and adult cigarette smoking: A long-term developmental model. *Journal of pediatric psychology*, 119, 1-15.
- Tourigny, M., Mayer, M. Wright, J. Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., et al. (2002) *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (EIQ)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).
- Trocmé, N., et al. (2005). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants, 2003 : données principales*. Ottawa : Agence de santé publique du Canada.
- Turmel, A. (2012). Enfant normal et enfance normalisée : réflexion sur un infléchissement. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 65-78.
- Turmel, A. (1996). Le retour du concept d'institution. Dans A. Turmel (Éds.). *Culture, institution et savoir: culture française d'Amérique*. (pp.1-24). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Turney, D. (2005). Who cares? The rôle of mothers in cases of child neglect. Dans B.M. Taylor & J. Daniel (Éds.) *Child neglect : Practice issues for health and social care* (pp.249-262). Londres : Jessica Kingsley.
- Turney, D. (2000). The feminizing on neglect. *Child and family social work*, 5, 47-56.
- Van der Kolk, B.A. (2005). Developmental trauma disorder : toward a rational diagnosis for children with complex trauma history. *Psychiatric annals*, 35(5), 401-408
- Walsh, F. (2003) Changing families in a changing world : reconstructing family normality. Dans F. Walsh (Éd.) *Normal family processes : Third Edition*. (pp. 3-26). New York : Guilford Press.
- Watson, J. (2005). *Child neglect : littérature review*. Ashfield : Centre for parenting & research.
- Wolock, I. & Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem : The neglect of neglect. *Theory & Review*, 54(4), 530-542.